



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
DOUTORADO EM PSICOLOGIA**

**PRECONCEITO RACIAL E DE CLASSE SOCIAL EM CRIANÇAS: O
PAPEL MEDIADOR DOS VALORES HUMANOS**

JAQUELINE VILAR GRECO RAMALHO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
DOUTORADO EM PSICOLOGIA**

**PRECONCEITO RACIAL E DE CLASSE SOCIAL EM CRIANÇAS: O PAPEL
MEDIADOR DOS VALORES HUMANOS**

**Jaqueline Vilar Greco Ramalho, *Doutoranda*
Profa. Dra. Ana Raquel Rosas Torres, *Orientadora***

João Pessoa, Outubro de 2016.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
DOUTORADO EM PSICOLOGIA**

**PRECONCEITO RACIAL E DE CLASSE SOCIAL EM CRIANÇAS: O PAPEL
MEDIADOR DOS VALORES HUMANOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, por Jaqueline Vilar Greco Ramalho, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Raquel Rosas Torres, como requisito para obtenção do título de Doutor em Psicologia Social.

João Pessoa, Outubro de 2016.

R165p Ramalho, Jaqueline Vilar Greco.

Preconceito racial e de classe social em crianças : o papel mediador dos valores humanos / Jaqueline Vilar Greco Ramalho. - João Pessoa, 2016.
163 f. : il.

Orientação: Ana Raquel Rosas Torres.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Preconceito racial. 2. Valores humanos. 3. Classe social - Preconceito. I. Torres, Ana Raquel Rosas. II. Título.

UFPB/BC

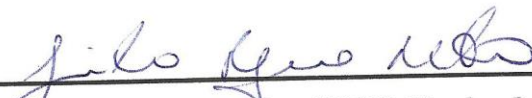
**PRECONCEITO RACIAL E DE CLASSE SOCIAL EM CRIANÇAS: O PAPEL
MEDIADOR DOS VALORES HUMANOS**

Jaqueline Vilar Greco Ramalho

BANCA AVALIADORA



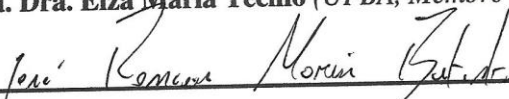
Prof. Dra. Ana Raquel Rosas Torres (UFPB, Orientadora)



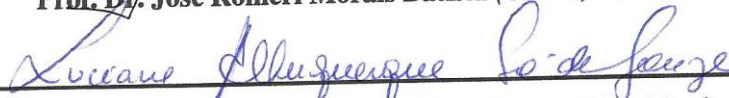
Prof. Dr. Júlio Rique Neto (UFPB, Membro Interno)



Profa. Dra. Elza Maria Techio (UFBA, Membro Externo)



Prof. Dr. José Ronieri Moraes Batista (UFMG, Membro Externo)



Profa. Dra. Luciane Albuquerque Sá de Souza (IESP, Membro Externo)

*Aos meus pais, Joana D'arc e Sebastião Ramalho
Ao meu esposo, Alexandre*

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar”.

Nelson Mandela

AGRADECIMENTOS

É chegada a hora tão esperada. Depois de desbravar por quatro anos estradas até então desconhecidas representadas pela Psicologia Social, este momento é cercado de muita alegria e dever cumprido. Decerto, tiveram momentos de muitas angústias e incertezas que fazem parte das escolhas realizadas na vida. Escolher a carreira acadêmica exige muita determinação e disciplina. Estudar é uma escolha e uma atitude. Quem se encanta pelo estudo, nunca mais para. Nem sempre é fácil abdicar de outros caminhos, mas conhecimento é algo que nunca nos é tirado e com certeza vale a pena.

Diante de tudo isto, é momento de agradecer pelo que foi alcançado:

Agradeço, acima de tudo, a *Deus e Nossa Senhora* pela proteção intensa, pelo fortalecimento da fé, pelos “insights” nas madrugadas. Senti a presença Deles em cada momento, fazendo-me continuar.

Ao meu *anjo da guarda*, sempre comigo me dando provas de sua interseção.

À *Santa Terezinha das Rosas*, minha madrinha. O seu sim foi determinante nesta caminhada. Se hoje posso sentir o cheiro das rosas, é porque passei pelas furadas dos espinhos.

À minha família, meus pais *Sebastião Ramalho* e *Joana D’arc Vilar*, eles que instigaram o gosto pelo estudo desde pequenina ao incentivarem a leitura. Nunca mediram esforços para que eu trilhasse meus caminhos do estudo. Sempre ao meu lado diante de todos os momentos e dificuldades. Meu pai com suas perguntas mesmo que sutis sempre estando disposto a me ajudar em tudo. Minha mãe sempre reforçando minha capacidade e fé, rezando, acalmando, acalentando e muitas vezes dando os “carões” necessários. As talhas estão se enchendo... Obrigado por acreditarem em mim desde o momento que estava no útero e no meu nascimento, mesmo quando minha saúde estava duvidosa ao olhar dos médicos.

À minha irmã *Janine*, companheira de todos os momentos que, mesmo distante, sempre me acalmou e me disse palavras de otimismo. A distância não é nada diante dos “olhos do coração”. Obrigado por ser uma das minhas primeiras alunas nas brincadeiras quando criança.

Ao meu esposo *Alexandre Greco*, presente dado por Deus e Nossa Senhora do Seringueiro. Durante este percurso ganhei um esposo, amigo, companheiro, ajudante, monitor, enfim, um homem maravilhoso com quem quero partilhar minha vida e formar a nossa família.

A *Tito*, provando a cada minuto destes quatro anos que o amor entre o cachorro e sua dona é incondicional. Vê-lo embaixo da minha cadeira nas madrugadas fazendo-me companhia era um incentivo a continuar.

À minha orientadora *Profa. Dra. Ana Raquel Rosas Torres*, pelo acolhimento nas estradas da Psicologia Social, pelas orientações e ensinamentos.

Aos professores Doutores, *Júlio Rique Neto, Elza Maria Techio, José Ronieri Moraes Batista e Luciane Albuquerque Sá de Souza* por aceitarem participar da banca avaliadora, contribuindo com seus olhares atentos, ideias e sugestões pertinentes.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Comportamento Político (GPCP), pela acolhida e disponibilidade. Em especial ao casal *Tiago Jessé e Luana Elayne*, pelo apoio, incentivo, contribuições e disponibilidade.

Aos amigos que o Doutorado me deu, *Clarissa Barros e Clóvis Pereira da Costa Júnior*, pelo acolhimento, conselhos e momentos descontraídos.

À minha amiga *Ana Clotilde Coutinho*, conhecida de outras épocas e hoje indispensável companhia em minha vida. Obrigado pelo carinho, orações, escuta em todas as horas, conselhos, e por me compreender nas mais difíceis situações e sempre me acalmar.

A *Dayse Ayres*, que no início de tudo, ajudou-me a desbravar os caminhos para a chegada à UFPB e à Psicologia Social.

Ao primo-irmão *Diogo Vilar* por todo o apoio, ajuda e torcida verdadeira.

À minha *tia Sônia*, pelas orações e acolhida, dando suporte em momentos de desespero.

À minha extensa família, *Vilazada*, cada um do seu jeito soube opinar, ajudar e socorrer nos momentos de auxílio.

A *Diana Lúcia*, osteopata e amiga, pela acolhida e atenção em todos os momentos.

Às *psicoterapeutas* que me atenderam durante estes quatro anos, dando suporte psicoterápico e realizando intervenções pertinentes.

A *Talita Moreira Brandão*, uma aluna, monitora e hoje profissional amiga, por todo carinho e ajuda.

Às alunas e monitoras *Rafaella Pita e Wadja Cecília* pelas idas às escolas comigo com tanta atenção.

Às *Coordenações* dos Cursos de Psicologia e Educação Física pelo apoio em todos estes anos de doutorado.

Aos *professores* dos Cursos de Psicologia e Educação Física pelas trocas de ideias, incentivo e apoio.

Aos *alunos* dos Cursos de Psicologia e Educação Física que me ajudaram e me incentivaram a cada dia a acreditar que ser docente e pesquisador é uma escolha difícil e árdua, porém gratificante.

A todas as *direções das escolas* que permitiram a realização da pesquisa e a todas as pessoas que me ajudaram a ter acesso às escolas para realizar a pesquisa, a exemplo de Margarida, Suelena, Cristina, Ana Clotilde, Fernando e Ana Cláudia.

Aos *pais das crianças e crianças* que participaram da pesquisa oportunizando a sua realização.

PRECONCEITO RACIAL E DE CLASSE SOCIAL EM CRIANÇAS: O PAPEL MEDIADOR DOS VALORES HUMANOS

RESUMO – Esta tese teve como objetivo geral investigar as expressões de preconceito racial e de classe social a partir de estudos comparativos entre crianças estudantes de escolas públicas e privadas. Os objetivos específicos foram investigar a autoidentificação racial destas crianças e analisar o papel mediador da adesão a sistemas de valores nas expressões destes preconceitos. Para alcançar tais objetivos, realizaram-se três estudos empíricos. O primeiro investigou o reconhecimento das marcas de vestuário infantil e a relação feita pelos participantes entre as marcas e a classe social (rico e pobre). O segundo buscou desenvolver uma estratégia de mensuração do preconceito racial por meio da relação feita pelos participantes entre as marcas de vestuário infantil e cor da pele dos bonecos (negro e branco). O terceiro investigou as preferências dos participantes em relação aos bonecos brancos e negros, vestidos com roupas de marca e sem marca. Neste estudo, também se investigou o papel mediador dos sistemas de valores humanos na preferência dos participantes. No Estudo 1 (N=30), os resultados apontaram que, embora as crianças de uma forma geral não tenham reconhecido as marcas, quando questionadas sobre marcas de ricos e de pobres, conseguiram diferenciá-las. Em ambos os tipos de escolas, 46,66 % das crianças afirmaram que as crianças pobres não usam as marcas apresentadas, por não terem dinheiro, sinalizando percepção do status econômico e social pelas crianças. No Estudo 2 (N=80), em conjunto, os resultados não apontaram diferenças entre o uso das marcas e a cor dos bonecos apresentados, embora o boneco branco (M=2,55; DP=0,77) tenha sido classificado como mais rico que o negro (M=1,75; DP=0,92), $t(76) = 5,43, p < 0,001$. Quanto à autoidentificação das crianças, na escola pública às crianças se autoidentificaram como negras, embora no momento da identificação com a cor dos bonecos tenham se identificado com o boneco branco, tal fenômeno, sugere a hipótese do branqueamento. No Estudo 3 (N=232), os resultados apontaram uma congruência entre a pertença racial quanto à proximidade com os bonecos mesmo este sendo negro e vestido com roupa sem marca. Na escola privada, as crianças demonstraram proximidade com o boneco negro, sinalizando a possibilidade da internalização da norma antipreconceito. Em relação à mediação dos valores humanos, foram confirmadas as hipóteses desta tese, visto que, tanto na escola pública quanto na escola privada, os valores de autopromoção predisseram a preferência pelo boneco branco positivamente e negativamente pelo boneco negro.

Palavras-chave: preconceito racial; preconceito de classe social; valores humanos.

RACIAL PREJUDICE AND SOCIAL CLASS IN CHILDREN: THE MEDIATOR ROLE OF HUMAN VALUES

ABSTRACT – This thesis aimed to investigate the expressions of racial prejudice and social class from comparative studies of children attending public and private schools. The specific objectives were: to investigate the racial self-identification of these children and analyze the mediating role of adherence to values systems in the expressions of these prejudices. To achieve these goals, there were three empirical studies. The first investigated the brand recognition of children's clothing and the relationship made by the participants between brands and social class (rich and poor). The second sought to develop a measurement strategy of racial prejudice through the relationship made by the participants of the marks of children's clothing and skin color of the dolls (black and white). The third investigated the preferences of the participants in relation to white and black dolls, dressed in branded clothes and unbranded. This study also investigated the mediating role of Schwartz's value systems in the preference of the participants. In study1, (N = 30) the results showed that although children in general have not recognized the marks when asked about rich and poor brands, managed to differentiate in both schools, 46.66% of children said that poor children do not use the marks given for not having money, signaling perception of the economic and social status by children. In Study 2 (N = 80) together, the results showed no differences between the use of the marks and the color of dolls presented, although the white doll (M = 2.55, SD = 0.77) has been ranked as the richest the black (M = 1.75, SD = 0.92), $t(76) = 5.43$, $p < 0.001$. As for the self-identification of children in the public school the children if autoidentification as black, although at the time of identification with the color of the dolls have been identified with the white doll, this phenomenon suggests the hypothesis of whitening. In Study 3 (N=232), the results showed a congruence between racial belonging as the proximity to the dolls even this being black and dressed in clothing unbranded. In private school, the children demonstrated proximity to the black doll, signaling the possibility of internalization of antidiscrimination norm. Regarding the mediation of human values, the chances of this thesis were confirmed, since both the public school and the private school, self-promotion values predicted preference for the white doll positively and negatively by the black doll.

Keywords: racial prejudice; prejudice of social class; children; humans' values

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
PARTE I – MARCO TEÓRICO	27
CAPÍTULO 1. MODELOS DE INVESTIGAÇÃO DO PRECONCEITO	28
1.2 <i>Principais modelos de investigação do preconceito e suas implicações</i>	31
1.3 <i>O surgimento e desenvolvimento das expressões do preconceito em crianças</i>	35
1.4 <i>Visão psicossociológica de Willem Doise</i>	42
1.4.1 <i>A sócio-gênese da inteligência na infância</i>	44
1.4.2 <i>Dialogando sobre o preconceito com crianças: articulação com a proposta de Willem Doise</i>	48
CAPÍTULO 2. VALORES HUMANOS.....	54
2.1 <i>Valores Humanos e Psicologia Social</i>	55
2.1.1 <i>Contribuições de Schwartz.....</i>	56
2.1.2 <i>Valores humanos e crianças: relações com a teoria de Schwartz.</i>	63
2.1.3 <i>Instrumentos desenvolvidos a partir da teoria de Schwartz (1992).....</i>	65
2.1.3.1 <i>Schwartz Value Survey (SVS).....</i>	65
2.1.3.2 <i>Portrait Values Questionnaire (PVQ).....</i>	65
2.1.3.3 <i>Picture – Based Value Survey for Children (PBVS-C)</i>	66
PARTE II – ESTUDOS EMPÍRICOS	69
OVERVIEW DOS ESTUDOS EMPÍRICOS	70
3. OBJETIVOS	72
3.1 Objetivo Geral:.....	72
3.2 Objetivos Específicos:	72
3.2.1 <i>Estudo 1: objetivos e hipóteses</i>	72
3.2.2 <i>Estudo 2: objetivos e hipóteses</i>	72
3.2.3 <i>Estudo 3: objetivos e hipóteses</i>	73
4. Estudo 1: Categorização das marcas do vestuário infantil: marcas de ricos e marcas de pobres.	75
4.1 Estudo piloto: reconhecimento das marcas de vestuário infantil	75
4.2 Método.....	76
<i>Participantes</i>	76
<i>Aspectos éticos</i>	76
<i>Instrumentos e Procedimentos</i>	77
<i>Resultados</i>	78
<i>Discussão do Estudo 1</i>	82
5. Estudo 2: A marca como medida do preconceito racial e de classe.....	86
5.1 Método.....	86
<i>Participantes</i>	86

<i>Instrumentos e Procedimentos</i>	87
<i>Resultados</i>	89
<i>Discussão do Estudo 2</i>	91
6. Estudo 3: Identificação com a cor da pele e classe social	96
6.1 Método	97
<i>Participantes</i>	97
<i>Instrumentos e Procedimentos</i>	98
<i>Procedimento de análise</i>	100
<i>Discussão do Estudo 3</i>	110
7. DISCUSSÃO GERAL	119
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	127
ANEXOS	144
ANEXO I – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	145
ANEXO II- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	146
ANEXO III - TERMO DE ASSENTIMENTO DA CRIANÇA	150
ANEXO IV- FOTO DOS INSTRUMENTOS ESTUDO 1	152
ANEXO V- FOLHA DE RESPOSTAS – ESTUDO 1	153
ANEXO VI - FOTOS DOS INSTRUMENTOS ESTUDO 2	154
ANEXO VII - FOTOS DOS INSTRUMENTOS ESTUDO 3	156
ANEXO VIII -CADERNO DE VALORES – INSTRUMENTO ESTUDO 3	157
ANEXO IX - EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DO INSTRUMENTO SOBRE VALORES INFANTIS NO BRASIL	163

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura Bidimensional dos tipos motivacionais Schwartz (1992).....	59
Figura 2: Itens traduzidos do Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C) (Doring et al., 2010).....	67
Figura 3: Escala de cor de pele (Batista, 2014).....	89
Figura 4: Escala Likert de cinco pontos.....	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Perspectivas e características acerca do surgimento do preconceito na infância e autores que as representam	36
Tabela 2. Tipos motivacionais de Valor Schwartz (2006).....	57
Tabela 3. Ênfases de valores compartilhadas.....	60
Tabela 4. Frequências e porcentagens gerais quanto à categorização e reconhecimento das marcas pelas crianças (N=30).....	79
Tabela 5. Frequências e porcentagens quanto à categorização e reconhecimento das marcas pelas crianças da escola pública (N=15).....	80
Tabela 6. Frequências e porcentagens quanto à categorização e reconhecimento das marcas pelas crianças da escola privada (N=15).....	81
Tabela 7: Identificação das crianças com a cor da pele dos bonecos.....	90
Tabela 8. Percentual das preferências em função da cor da pele e do tipo de roupa dos bonecos/bonecas para a escola pública e privada.....	102
Tabela 9. Percentuais dos grupos avaliados em função da cor da pele da criança para a escola pública.....	103
Tabela 10. Percentuais dos grupos avaliados em função da cor da pele para a escola privada.....	104
Tabela 11. Análise das preferências por cor e classe, sendo explicadas pelos valores humanos para a escola pública.....	105
Tabela 12. Análise das preferências por cor e classe, sendo explicadas pelos valores humanos para a escola privada.....	106
Tabela 13. Análise das preferências por grupo avaliado, sendo explicadas pelos valores humanos para a escola pública.....	106
Tabela 14. Análise das preferências por grupo avaliado, sendo explicadas pelos valores humanos para a escola privada.....	107
Tabela 15. Análise da discriminação em função da cor da pele ou da classe social, sendo explicadas pelos valores humanos, controlando o efeito das variáveis sociodemográficas para a escola pública.....	108
Tabela 16. Análise da discriminação em função da cor da pele ou da classe social, sendo explicadas pelos valores humanos, controlando o efeito das variáveis sociodemográficas para a escola privada.....	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Instruções dadas às crianças no Estudo 1.....	78
Quadro 2. Instruções dadas às crianças no Estudo 2.....	88
Quadro 3. Instruções dadas às crianças no Estudo 3.....	99

Introdução

De acordo com os dados divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2011), os negros constituem 70% dos pobres no país, resultado que confirma as desigualdades entre negros e brancos presentes no Brasil. Segundo mapeamento da violência acerca de homicídios por armas de fogo no Brasil, realizado por Waiselfisz (2015), houve um crescimento de 24,9 por 100 mil negros em 2003, para 27,4 em 2014, registrando, assim, aumento de 9,9%. Em relação aos Estados, a Bahia se destaca. No ano de 2003, foram cometidos 1.241 homicídios na população negra; em 2014, esse número sobe para 3.999; já no estado do Rio de Janeiro, em 2003, ocorreram 3.905 homicídios e, em 2014, os resultados indicaram uma queda para 2.512. Esses índices no Estado da Paraíba, em 2010, de acordo com pesquisa da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) constataram que a capital de João Pessoa liderou a taxa de homicídios, assim, para cada branco assassinado, morrem 29 negros.

Os resultados acima retratam a realidade de atos discriminatórios ainda existentes na sociedade brasileira. De acordo com a Lei nº 7.716/1989, conhecida como Lei Caó (nomenclatura adotada em homenagem ao seu autor Carlos Alberto de Oliveira), a discriminação racial é um crime inafiançável, com prisão de até cinco anos e multa. Porém, na prática, o que se observa é que, o preconceito, até então, continua acontecendo a nível macrossocial. Estudos, acerca do preconceito, realizados no Brasil por Camino et al. (2001) e Batista et al. (2014) demonstram a existência do preconceito racial no Brasil. Um dado presente nos dois estudos refere-se ao fato de que, embora mais de 90% dos participantes afirmem que existe o preconceito racial no Brasil, reafirmaram que eles próprios não são preconceituosos. Em conjunto, esses resultados apontam que ninguém se sente responsável pela existência e persistência desse fenômeno em nosso país. Diante do cenário apresentado, destaca-se a importância no desenvolvimento de pesquisas que

se proponham a estudar o preconceito racial para que possam subsidiar projetos de intervenção cujo objetivo seja a redução e à prevenção da discriminação e que possam culminar em projetos de intervenção psicossocial.

Embora existam várias definições de preconceito, a de Gordon Allport destaca-se como uma das mais importantes na Psicologia Social. Segundo esse autor, o preconceito pode ser definido como “uma antipatia baseada numa generalização falha e inflexível dirigindo-se a um grupo como um todo ou a um indivíduo, pelo fato de ele fazer parte daquele grupo” (Allport, 1954, p.09). Uma definição que retomou o aspecto emocional das definições do preconceito foi a de Brown (1995, p.8), cujo preconceito é “a manutenção de atitudes sociais ou crenças cognitivas depreciativas, ou a exibição de comportamentos hostis ou discriminatórios em direção a grupos, por causa de sua pertença aos mesmos”. O autor aponta que, para o preconceito acontecer, faz-se necessária a presença de um ou todos os fatores seguintes: atitude social ou crença depreciativa, afeto negativo; comportamento hostil ou discriminatório relacionado ao membro de um grupo, devido à sua pertença. Neste trabalho, utilizar-se-á, como enfoque, a definição de Brown visto que ao investigar o preconceito racial e de classe em crianças, serão trabalhadas crenças como medidas de status e discriminação.

Referindo-se ao preconceito racial, especificamente, estudos indicam que este se constitui um precursor importante da discriminação racial (Pereira, Vala e Costa- Lopes, 2010; Pereira, Vala e Leyens, 2009). Decerto, as questões raciais têm raízes históricas. Pensando no contexto brasileiro, segundo Ferreira (1999), o preconceito racial surgiu a partir da dominação de um grupo privilegiado político e economicamente sobre outro, caracterizando, assim, uma superioridade e estigmatização. Não se pode deixar de ressaltar nesse histórico o mito da democracia racial destacado por Freyre (1933), no livro Casa Grande e Senzala, considerando o processo de miscigenação como enriquecimento

cultural, em que todos viveriam numa democracia racial. Este mito, de acordo com Lima (2011), fez com que, por muito tempo o Brasil fosse considerado um país sem preconceito racial, embora dados de estudos indiquem que as formas de expressão desse preconceito tomaram outra roupagem, ou seja, as novas formas de expressões do racismo (Batista et al., 2014; Camino et al., 2001; Lima & Vala, 2004).

Diante desse cenário, surge o questionamento de como estão acontecendo às expressões do preconceito racial e de classe em crianças? Existe alguma relação entre o preconceito racial e de classe e os valores humanos na infância?

Estudar as expressões do preconceito racial e de classe em crianças proporcionará uma identificação de como este fenômeno se configura desde seu surgimento. Visto que, como destaca Guimarães (1999), mesmo que não se acredite, na atualidade, em hierarquias sociais, baseadas nas raças, a cor da pele é considerada ainda como um símbolo de discriminação efetiva.

Em relação às crianças, Allport (1954) ressalta que o interesse e a curiosidade dos infantes, em relação às diferenças raciais, iniciam-se aos dois anos e meio, quando observam que algumas pessoas têm pele branca e outras peles negras. A partir daí, o autor afirma que o preconceito tem sua origem na infância, configurando-se uma atitude aprendida no convívio com familiares, especificamente com os pais, o que configurará o processo de socialização. Segundo Doria (2015), o processo de socialização fornece ao indivíduo informações sobre o contexto social. Pensando na realidade da criança, esse contexto que inicialmente compreende a família, posteriormente estende-se à escola, as relações com os amigos e pessoas da comunidade, bem como os meios de comunicação existentes na sociedade. Tudo isso, adicionado às características particulares de cada criança, faz com que ela encontre seu lugar como sujeito na sociedade.

Thorne (1995) aponta que as crianças devem ser consideradas como atores sociais ativos e competentes em suas relações e atividades coletivas. Na presente tese, buscou-se analisar o papel das crianças como atores nas expressões do preconceito racial e de classe e o papel mediador de adesão aos valores, considerando a realidade de escolas públicas e privadas, visto que, no ambiente escolar, a criança também convive com a diferença e precisa aprender a lidar com ela. De acordo com estudos realizados por Katz (1983) e Ramsey (1987), aproximadamente, aos três anos de idade, o infante já é capaz de classificar racialmente, possuindo consciência de gênero e raça.

Nos Estados Unidos, os primeiros estudos sobre relações raciais na infância foram realizados na década de 1930 (Fazzi, 2012). Destaca-se o estudo de Clark e Clark (1947), em que foi desenvolvido o teste das bonecas, no qual foram utilizadas quatro bonecas, sendo duas negras com cabelos pretos e duas brancas com cabelos amarelos. As crianças de ambos os sexos, com faixa etária de 3 a 7 anos, respondiam a oito perguntas e escolhiam uma das bonecas. Com relação às perguntas, quatro referiam-se às preferências das crianças (a boneca que gostaria de brincar, a mais bonita, a que parecia má e a de cor bonita); três indicavam conhecimento de diferenças raciais (boneca que parecia criança branca, ou negra, e uma referindo-se à autoidentificação, qual boneca parecia mais com a criança). O resultado do estudo indicou que as crianças tinham dificuldade em aceitar sua raça, visto que a maioria das crianças negras preferiu as bonecas brancas. Os dados apontaram que 67% gostariam de brincar com a boneca branca; 59% disseram que essas eram bonitas; 69% disseram que as bonecas brancas tinham uma cor bonita, enquanto 50% disseram que as bonecas de cor negra pareciam más.

No contexto brasileiro, pontua-se a pesquisa realizada por França e Monteiro, (2002) com relação ao efeito da cor da pele sobre a identidade e preferências raciais. O

estudo foi realizado com crianças de 5 a 10 anos de idade, e utilizaram-se, como instrumento, fotografias de crianças, como material-estímulo. As crianças eram entrevistadas individualmente acerca da categorização, autocategorização racial, preferência racial e avaliação emocional quanto às pertencas grupais. Os resultados apontaram que 60% das crianças negras e 40% das mulatas manifestaram uma tendência para o branqueamento. Segundo Piza (2000), o branqueamento configura-se em um conjunto de normas, valores e atitudes, associados aos brancos, que os não brancos incorporam para assemelhar-se ao modelo dominante, e construir uma identidade racial positiva. Os resultados do estudo apontaram que as crianças brancas são mais satisfeitas com sua pertença. Esses dados indicam a dificuldade de aceitação racial das crianças negras também aqui no Brasil.

Relacionar o estudo dos valores com o do preconceito faz-se necessário visto que, de acordo com Schwartz e Bilsky (1987), os valores guiam a seleção e a avaliação dos comportamentos e das situações, bem como são hierarquizados com sua importância relativa e constituem elementos cruciais dentro de uma cultura; portanto, configuram-se um ponto central na compreensão das relações que se estabelecem entre os grupos. Segundo Piaget (1981), adotando valores desde as primeiras fases da vida, o indivíduo está tentando, de uma maneira geral, adaptar-se ao mundo. Daí a importância da articulação dos valores com o fenômeno do preconceito com crianças, considerando esta fase como primordial para o desenvolvimento humano.

Quanto aos estudos sobre valores realizados com crianças, utilizando a teoria de Schwartz (1992), apresenta-se, como significativo, o estudo exploratório de Doring et al. (2010) realizado na Alemanha com crianças de 6 a 11 anos. O instrumento utilizado foi o Picture –Based Value Survey for Children (PBVS-C) composto por 20 figuras e frases que representavam valores na vida da criança, e era questionada sobre o quanto aqueles

valores eram importantes em suas vidas. No contexto brasileiro, Roazzi et al. (2011) adaptaram esse instrumento, buscando evidências de validade e realizaram estudo em Pernambuco com crianças de 6 a 12 anos. Os dados apontaram que o modelo de valores de Schwartz é adequado para a investigação de valores com crianças aqui no Brasil. Mas, nesta tese será utilizada a adaptação do instrumento proposto por Doring et al.. (2010).

Assim, a presente tese tem como objetivo geral investigar as expressões de preconceito racial e de classe social a partir de estudos comparativos entre crianças estudantes de escolas públicas e privadas. Os objetivos específicos foram: investigar a autoidentificação racial destas crianças e analisar o papel mediador da adesão a sistemas de valores nas expressões destes preconceitos.

Para alcançar esses objetivos, esta tese estrutura-se em duas partes principais: uma parte teórica e outra empírica. Os dois capítulos iniciais compõem o **marco teórico**.

No **primeiro capítulo** serão apresentados os principais modelos de investigação do preconceito, articulando estudos realizados acerca da temática de uma forma geral, bem como estudos que enfocam especificamente o preconceito na infância e suas raízes. Posteriormente, será realizada articulação entre a visão psicossociológica de Doise (2002) e as formas de expressão do preconceito em crianças.

No **segundo capítulo** são apresentadas as contribuições dos estudos sobre os valores humanos. Inicialmente, será destacada a importância do estudo dos valores humanos para a Psicologia Social, enfocando mais especificamente as contribuições de Schwartz (1992) e estudos realizados na área de valores com crianças e instrumentos desenvolvidos, a partir desta teoria. Posteriormente, será apresentado o instrumento desenvolvido por Doring et al. (2010) sobre os valores humanos com crianças e adaptado para este estudo.

A segunda parte desta tese, consta dos **estudos empíricos**. Todos os estudos foram realizados com crianças de idades entre 8 e 11 anos, estudantes de escolas públicas e privadas. **O Estudo 1** objetivou desenvolver uma estratégia de mensuração do preconceito de classe social, por meio da relação feita pelos participantes, entre marcas do vestuário infantil e a classe social de quem as veste (crianças ricas ou crianças pobres). As marcas foram utilizadas como estratégia para mensurar o preconceito racial e de classe, considerando a importância que elas têm para o consumidor.

Batey (2010) destaca que o significado da marca faz a mediação entre os produtos e a motivação do consumidor determinando o comportamento de compra. Perez (2004) aponta que a marca traz, em si, uma conexão simbólica e afetiva estabelecida entre uma organização, oferta material, intangível e aspiracional e as pessoas às quais se destina. Quanto à definição de marca, em todos os estudos realizados nesta tese, foi utilizada a definição proposta por Kotler (1991, p.442) em que “a marca é caracterizada por ser um nome, sinal ou símbolo ou design, ou a combinação de todos esses elementos, tendo como objetivo identificar os bens ou serviços de um vendedor e diferenciá-los de seus concorrentes”.

Assim, a partir do uso das marcas de produtos infantis, foi possível investigar como a variável classe social era percebida pelas crianças investigadas, visto que, diante do significado de marca, o consumidor toma consciência desta (Aaker, 2007).

O **Estudo 2** teve como objetivo desenvolver uma estratégia de mensuração do preconceito racial e de classe por meio da utilização das marcas de vestuário infantil, encontradas nos resultados no Estudo 1, e teve um delineamento 2 (cor da pele dos bonecos: branca ou negra) X 2 (marca: rico e pobre) e investigar a autoidentificação racial infantil. **No terceiro e último estudo**, investigou-se a preferência dos participantes em relação a: a) boneco branco vestido com roupa de marca; b) boneco branco vestido com

roupa sem marca; c) boneco negro vestido com roupa de marca; d) boneco negro vestido com roupa sem marca. Esses bonecos estavam vestidos com as roupas que continham as marcas de acordo com os resultados dos estudos realizados anteriormente. O **Estudo 3** ainda teve por objetivo investigar o papel mediador dos sistemas de valores na preferência dos participantes.

Os estudos aqui desenvolvidos contribuem no entendimento das expressões do preconceito racial e de classe em crianças, contribuindo para o entendimento do preconceito desde tenra idade, visando minimizar suas consequências.

PARTE I – MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. MODELOS DE INVESTIGAÇÃO DO PRECONCEITO

Considerando os diferentes modelos de investigação do preconceito no âmbito da Psicologia Social e a importância que cada um tem para o entendimento deste fenômeno, este capítulo tem como objetivo mapear os principais modelos acerca da temática em geral, realizando inicialmente uma contextualização de estudos clássicos e posteriormente destacando especificamente estudos que enfocam o surgimento e desenvolvimento das expressões do preconceito em crianças. Após esta contextualização, será realizada a articulação entre as formas de expressão do preconceito em crianças e a visão psicossociológica de Willem Doise.

1.1 O preconceito e seus componentes

A definição inicial de preconceito foi desenvolvida por Allport (1954) em seu livro “The nature of Prejudice”, que o apresenta como “uma atitude de prevenção ou de hostilidade dirigida a uma pessoa que pertence a um grupo simplesmente porque ela pertence àquele grupo, e se presume que possua qualidades desagradáveis desse grupo” (p.7). Nesta definição, de acordo com Navas (2015) se destacam os aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais da atitude preconceituosa, considerando também a natureza intergrupala.

Os componentes atitudinais do preconceito dividem-se em: cognitivos, representados pelas crenças e estereótipos; afetivos, representados pelas antipatias e aversões e disposicionais ou volitivos retratados na tendência comportamental para discriminação (Devine, 1995; Lima, 2011). O componente cognitivo é representado pelo estereótipo, entendido enquanto generalização de determinada categoria social. Segundo Lippmann (1922), os estereótipos configuram-se como retratos na mente, representações simplificadas da realidade que dão significado às condutas. Compreendidos como estruturas cognitivas ou esquemas, representam conhecimentos organizados, crenças e expectativas sobre os grupos humanos (Fiske & Taylor, 1984). De uma forma geral, eles

auxiliam na compreensão da realidade social, por serem crenças compartilhadas pela sociedade, em relação a uma categoria social (Techio, 2011). Assim, o componente cognitivo do preconceito estaria relacionado a um estereótipo negativo dirigido a um grupo social.

Quanto ao componente afetivo, Smith (1993) destaca a existência de uma emoção social referente à identificação com um grupo em oposição a outro. Neste contexto, o afeto (positivo ou negativo) pode servir como variável que impulsiona, ou não, o aspecto comportamental (disposição de agir), no caso, o comportamento discriminatório. Quanto ao componente volitivo ou disposicional, o mesmo é representado por comportamentos discriminatórios provenientes de atitudes hostis ao grupo considerado “diferente”, ou seja, ao grupo alvo do preconceito (Allport, 1954).

Brown (1995) define preconceito integrando seus três componentes; o autor considera o preconceito como “a realização de atitudes sociais depreciativas ou crenças cognitivas, a expressão de afeto negativo, ou a exposição de comportamento hostil ou discriminatória em relação aos membros de um grupo por conta de sua pertença a esse grupo" (p. 8). O autor considera que o preconceito deve ser compreendido nas relações estabelecidas entre os grupos sociais, incluindo lutas de poder e sistema de crenças sobre o que não são socialmente permitidas, desta forma, as preferências pelos diferentes grupos sociais e a direção que elas tomam dependerá da posição ou status que o grupo está inserido na sociedade. Assim, a análise de preferência grupal será influenciada pelo status que este grupo ocupa.

Após contextualização do preconceito e seus componentes, serão apresentados os principais modelos de investigação do preconceito e suas implicações.

1.2 Principais modelos de investigação do preconceito e suas implicações

Estudos iniciais acerca do fenômeno do preconceito na Psicologia Social destacavam a perspectiva das *diferenças individuais*, psicológicas e intrapsíquicas. Nesta perspectiva, os traços de personalidade predeterminariam as formas de expressão do preconceito. Dentre eles, ressalta-se a *Teoria da Frustração-Agressão*, proposta por Dolard et al. (1939), o estudo clássico preconizado por Adorno et al. (1950) sobre a *Personalidade Autoritária* e a *Teoria do Espírito fechado* desenvolvida por Rokeach (1960).

Na *teoria da frustração-agressão*, proposta por Dolard et al. (1939), as condutas agressivas seriam consequências de frustrações. Baseada na teoria psicanalítica e da aprendizagem, a ocorrência da frustração seria entendida como interferência real ou simbólica em relação a objetivos ou necessidades importantes, mobilizando assim a agressão (Vala, 2006). Como aponta Hull (1951), o organismo, impedido de realizar alguma atividade, iria agredir para descarregar a energia psíquica reprimida. Nesta perspectiva, a agressão se deslocaria do alvo inicial, sendo direcionada ao alvo indireto e socialmente admissível, como exemplo, grupos minoritários.

Outro estudo de importante contribuição para origem do preconceito foi preconizado por Adorno et al. (1950), intitulado *A personalidade autoritária*. Nesta teoria, determinadas características da personalidade, como crenças rígidas e valores convencionais; hostilidade dirigida a outros grupos; intolerância a ambiguidade e atitudes submissas para com figuras de autoridade favoreceriam o preconceito (Monteiro, 2000). De acordo com Crochik (2006), esta teoria foi inspirada na psicanálise freudiana, particularmente no Complexo de Édipo e no Superego.

Adorno et al.. (1950) creditam a origem da personalidade autoritária às experiências infantis. A criança, ao ser educada com pouco afeto e rigidez punitiva, desenvolveria sentimentos hostis. Estes sentimentos seriam reprimidos em função da idealização dos educadores, desta forma, essa dificuldade de expressar a hostilidade contra as figuras de autoridade seria deslocada para grupos inferiorizados. Neste aspecto, o processo de socialização tem importância ímpar, considerando que uma socialização excessivamente autoritária e hierárquica tenderia ao desenvolvimento na criança de uma personalidade agressiva (Vala, 2006).

Críticas a esta teoria foram feitas considerando a ênfase dada aos aspectos individuais, desconsiderando aspectos situacionais e socioculturais na dinâmica do preconceito (Lima, 2011; Rodrigues et al.. 2000).

Dando continuidade, surge a *Teoria da Mente/Espírito Fechado*, proposta por Rokeach (1960), que considera o preconceito como uma manifestação da percepção da existência de diferenças culturais. Assim, o preconceito apresenta-se na percepção de diferença nas crenças e não na pertença concreta dos indivíduos nos grupos sociais. Criticando a teoria de Adorno et al.. (1950), Rokeach defendia que a gênese do preconceito estaria na natureza intelectual, uma forma aprendida de raciocínio acerca de certas áreas da vida social, apoiado na adoção de um sistema de crenças. Desta forma, o espírito-fechado de rejeitar o diferente seria a razão da discriminação (Monteiro, 2000).

Haveria uma sustentação pelos indivíduos de que eles são melhores ou mais corretos em suas ações, rejeitando o convívio e aceitação com culturas diferentes. Existiria um processo meramente cognitivo de diferenciação entre o “eu” e o “outro”. (Oliveira, 2013). Assim, as crenças representariam um papel mais importante e fundamental na discriminação do que na própria pertença grupal.

Os três estudos anteriormente descritos apresentam um problema em comum relacionado à ênfase às causas psicológicas do preconceito, desvalorizando fatores situacionais e socioeconômicos nos quais as pessoas se inserem (Lima, 2011; Martínez, 1996).

Considerando este problema, surgem teorias que buscam explicar o comportamento com base nas diferenças de posições, pertencças e filiações sociais dos indivíduos (Falcão et al., 2004). Como representantes desta perspectiva, podem ser consideradas as teorias do *Conflito Realístico* de Sherif (1966) e a teoria da *Identidade Social* de Tajfel (1971).

A teoria do *Conflito Realístico*, desenvolvida por Sherif (1966), considera que o preconceito está relacionado à existência de um conflito real e objetivo de interesses. A partir de conflitos entre os grupos, mobilizados por competições, diante das vitórias ou derrotas alcançadas, os membros de um grupo tornam-se preconceituosos para com outros. A teoria foi proposta a partir de experimentos realizados com adolescentes em acampamentos de férias. Estes experimentos dividiram-se em três etapas: na primeira houve a formulação dos grupos, posteriormente o surgimento do conflito e para finalizar a resolução deste.

Os participantes foram divididos em dois grupos e estes, não podiam interagir entre si, observou-se o estabelecimento de normas e regras de comportamentos inerentes a cada grupo; posteriormente organizaram-se jogos competitivos esportivos mobilizando assim, conflitos de interesses entre os grupos rivais. Estes conflitos mobilizaram mudanças nos comportamentos dos participantes, surgindo hostilidades e favorecimento endogrupal. Para finalizar, foram propostas atividades cooperativas entre os dois grupos objetivando a redução do conflito. A consequência foi uma diminuição nos comportamentos agressivos e do favorecimento endogrupal culminando na cooperação

em favor de um objetivo comum. As conclusões do estudo de Sherif et al.. (1966) foram que a competição entre grupos é condição necessária e suficiente para que se produza uma situação de conflito e discriminação entre os grupos, sendo uma situação de competição aquela em que os grupos buscam alcançar o mesmo objetivo, que é considerado importante para ambos (Echabe & Castro, 1996).

Echabe e Castro (1996) afirmam que a teoria do conflito realista é essencialmente uma teoria econômica sobre a conduta interpessoal. Nesta perspectiva, o conflito é o resultado de interesses grupais incompatíveis. Desta forma, os aspectos psicológicos e sociais da conduta interpessoal estão determinados pela compatibilidade versus incompatibilidade dos interesses grupais. Como apontam Torres e Camino (2010), os resultados encontrados nos estudos de Sherif e colaboradores clarificam que a hostilidade intergrupar não se atribui apenas a traços de personalidade, como Adorno et al.. (1950) defendiam. Devia-se conceder importância aos conflitos reais, entre os grupos, como também às características objetivas presentes nestas relações.

Partindo do paradigma do grupo mínimo, Tajfel et al.. (1971) propõem a *Teoria da Identidade Social*. Esta se refere tanto à consciência de pertença que o indivíduo tem a um determinado grupo social, como à carga afetiva e emocional que esta pertença traz. Assim, os indivíduos buscariam alcançar um tipo de identidade social que contribuísse para a obtenção de uma autoimagem positiva. E esta imagem seria obtida a partir da diferenciação positiva em relação aos demais grupos no processo de comparação social (Falcão et al., 2004). Esta comparação pode tanto suceder em uma identidade social positiva, na preservação e na valorização da identidade e no favoritismo do próprio grupo, se o grupo for avaliado positivamente; ou em uma identidade social negativa, se a avaliação do próprio grupo for negativa (Tajfel, 1978; Tajfel & Turner, 1986).

A partir daí os indivíduos utilizariam a categorização, definida como o processo mediante ao qual a informação que recebemos de fora é organizada e ordenada, tendo a função de poupar os esforços do sistema cognitivo, ao processar a informação que nos proporciona os estímulos externos e facilita a orientação da pessoa no mundo (Álvaro & Garrido, 2006). Pensando na identidade social, a categorização possibilita aos sujeitos a divisão de mundo social em duas categorias fundamentais: endogrupo e exogrupo. Assim, de acordo com Tajfel et al.. (1971), quanto maior é o sentimento de pertença a um grupo, maior é a tendência de favorecer seu próprio grupo (endogrupo) dos outros grupos (exogrupo).

Após contextualização dos modelos de investigação do preconceito de uma forma geral, serão apresentados estudos que enfocam especificamente as expressões do preconceito em crianças.

1.3 O surgimento e desenvolvimento das expressões do preconceito em crianças

De acordo com França (2006), os estudos iniciais acerca do preconceito na infância surgiram na década de 1930, nos Estados Unidos da América; desde então, verificou-se um aumento de estudos deste fenômeno em crianças. Certamente que, ao estudar o preconceito em crianças, está implícito o estudo da interação delas com seus agentes socializadores, visto que há, pelo menos, quatro importantes agentes de socialização na infância: família, escola, grupos de pares e meios de comunicação (Musgrave, 1979). Embora esses agentes socializadores sejam diferentes, eles exercem influência na compreensão das relações étnicas por parte das crianças. Para uma melhor compreensão destes estudos, serão apresentadas e discutidas as principais explicações quanto ao surgimento das formas de expressão do preconceito com crianças.

Como mostra a Tabela 1, os estudos relacionados ao surgimento do preconceito na infância podem ser divididos, em quatro pilares: *aprendizagem social, diferenças individuais ou de personalidade, motivações pessoais e cognições sociais* (Wittig & Grant-Thompson, 1998; Nesdale, 2001).

Tabela 1. Perspectivas e características acerca do surgimento do preconceito na infância e autores que as representam

Perspectivas	Autores
<i>Apredizagem social:</i> Atitudes e valores das crianças, em relação aos grupos, refletem valores e ideias da comunidade.	About, (1988); Nesdale, (2001)
Crianças, como produtos do meio social, em que atitudes e valores são transmitidos pelas pessoas com quem a criança convive.	Bandura (1977)
Crianças já aos três e quatro anos começam a compreender as relações intergrupais.	Vaughan (1987);
Crianças aos dois anos e meio são capazes de perceber as diferenças na cor da pele, preconceito aprendido no convívio com familiares (pais).	Allport (1954)
<i>Diferenças individuais:</i> preconceito decorrente de processos psicológicos e traços da personalidade.	
<i>Frustração – Agressão:</i> a agressão voltada para indivíduos ou grupos é ocasionada pela frustração.	Dolard et al. (1939)
<i>Personalidade autoritária:</i> origem da personalidade autoritária nas experiências infantis.	Adorno et al. (1950)

Análise motivacional: preconceito proveniente das pertencas dos sujeitos aos grupos sociais e oposições de interesses. Pessoas motivadas a avaliar seu próprio grupo positivamente.

Teoria do conflito-realístico: preconceito resultando da competição intergrupala

Sherif (1966)

Teoria da Identidade Social: paradigma do grupo mínimo. A pertença a grupos sociais diferentes por si só levam a valorização distintiva do próprio grupo e a discriminação de outros grupos.

Tajfel et al. (1971)

Utilização dos conceitos de categorização social, identidade social e comparação social.

Tajfel (1972)

Análise sócio-cognitiva: teorias que têm, como base, modificações na estrutura cognitivas nas crianças. Estas podem determinar níveis de preconceito diferentes em cada idade.

Teoria do desenvolvimento sócio-cognitivo: preceitos do desenvolvimento cognitivo de Piaget para compreender atitudes étnicas nas crianças.

Aboud (1988)

Crianças aos três anos são capazes de perceber diferenças raciais, e uma parcela apresenta preconceito étnico a partir dos cinco anos.

Katz (1987); Ramsey (1997)

Tomada de consciência das qualidades internas das pessoas. Diminuição do preconceito em crianças de oito a dez anos. Crianças com menos que sete anos são centradas no eu.

Aboud (1988)

Aquisição do preconceito étnico comparado ao desenvolvimento do julgamento moral

Aboud (1988); Kohlberg (1976)

Níveis de preconceito conservam-se após os sete anos e já podem assumir uma forma adulta de se expressar (indireto)

França & Monteiro (2004);

Fonte: Elaborada pela autora, baseada em França (2006).

Conforme apresentado na tabela acima, a perspectiva da **aprendizagem social** considera-se a teoria do reflexo social do preconceito, sendo as atitudes e valores das crianças, diretamente relacionadas às ideias dos grupos sociais a que pertencem (Aboud, 1998; Nesdale 2001). As crianças são compreendidas como produtos do meio em que vivem; há um processo de aprendizagem social, a partir da convivência com os agentes socializadores (Bandura, 1977). Pensando do ponto de vista do preconceito, nesta perspectiva, a criança reproduziria, em suas relações, o que aprende socialmente. O preconceito seria aprendido através de exemplos reproduzidos, a partir dos comportamentos das pessoas com quem elas convivem.

Como aponta Allport (1954), as atitudes das crianças direcionadas a grupos sociais são aprendidas por contato direto, pela observação e por imitação dos comportamentos dos pais, podendo estar relacionadas à identificação e busca de aceitação familiar. Este autor destaca que, por volta dos dois anos e meio, as crianças já são capazes de perceber as diferenças na cor da pele das pessoas, e isso despertaria curiosidade e interesse. No mesmo sentido, Vaughan (1987) afirma que o surgimento da compreensão das relações intergrupais em crianças tem início aos três ou quatro anos de idade. Embora essas ideias tenham contribuído bastante para o estudo do preconceito na infância, esta perspectiva é muito criticada, pelo fato de considerar a criança uma lousa em branco ou tábula rasa, reproduzindo o pensamento empírico e filosófico de Locke (1978).

Na perspectiva das **diferenças individuais**, o preconceito estaria relacionado a processos psicológicos do indivíduo. Assim, os traços de personalidade predeterminariam as formas de expressão do preconceito. Representantes desta perspectiva são as teorias da Frustração-Agressão proposta por Dolard et al.. (1939) e da Personalidade Autoritária proposta por Adorno et al.. (1950), ambas já descritas na parte inicial deste capítulo.

Na perspectiva da **análise motivacional**, o preconceito é visto como uma consequência da pertença dos sujeitos a grupos sociais, bem como dos choques de interesses imbricados nessas relações grupais diante da estrutura social. Representantes desta perspectiva são a Teoria do Conflito Realístico de Sherif (1966) e da Identidade Social de Tajfel et. al (1971), também já descritas anteriormente.

Diante do objeto de estudo desta tese, quanto às expressões do preconceito racial e de classe entre crianças, pode-se pensar que as interações grupais seriam primordiais para o desenvolvimento da identidade das crianças. Assim, com base nos estudos da identidade social, serão apontadas algumas considerações.

Murrell (1998) aponta a noção de identidade como fundante para a compreensão e explicação das relações entre os grupos. Considerando a interação das crianças com os agentes socializadores, representados por família, escola, grupos de pares e meios de comunicação, estes têm papel ímpar na formação da identidade social das crianças, visto que, como destaca Tajfel e Turner (1986), é a partir das experiências diretas e indiretas que as crianças vão construindo as suas identidades.

Segundo Ellmers et. al (1999), a identidade social possui três dimensões distintas: *cognitiva*, representada pela autocategorização, ou seja, a consciência da pertença de alguém a um grupo social; *avaliativa*, representada pela autoestima, caracterizada pelo valor positivo ou negativo associado ao grupo social, e a dimensão *emocional*, representada pelo envolvimento emocional com o grupo.

Relacionando estas três dimensões com o objeto de estudo desta tese, a expressão do preconceito racial e de classe em crianças, quanto à *dimensão cognitiva*, estaria representada pela categorização racial a partir da distinção que as crianças fazem em relação a seus traços físicos, tais como cor da pele e tipo de cabelo, tendo como consequência a autocategorização, ou seja, o conhecimento da própria pertença a um

grupo racial. Como destacam Aboud (1988) e Katz (1976) o passo inicial para a formação de atitudes raciais positivas e negativas é o processo de categorização racial. Em relação ao preconceito de classe, a categorização também se encontra implícita, como indica Clarck e Cook (1988) ao perceberem a diferença entre os grupos, as crianças, mesmo que de forma rudimentar, percebem o status social relativo dos diferentes grupos.

Quanto à dimensão *avaliativa*, Corenblum et al.. (1997) destacam que a autoestima das crianças é influenciada pela visão que a sociedade tem sobre seu grupo. Ou seja, crianças de grupos de status alto possuem avaliação positiva de seu grupo, enquanto que aquelas de status baixo, avaliação negativa.

Quanto à dimensão *emocional* podem ser considerados os afetos positivos e negativos que as crianças atribuem aos grupos que se autocategorizam. Como aponta Tajfel (1988), um aspecto importante na definição da identidade é o da avaliação emocional da categoria de pertença, o que Condor et. al (1987) definem em termo de afetos expressos por amor, ou ódio; gosto ou desgosto.

Na perspectiva da **análise sócio-cognitiva**, as teorias apresentadas são baseadas em modificações nas estruturas cognitivas das crianças (Monteiro, 2006).

A teoria sócio-cognitiva, de Aboud (1988), utiliza-se das ideias do desenvolvimento cognitivo de Piaget. Piaget (1964) destaca que o desenvolvimento cognitivo acontece a partir de esquemas que partem de estruturas simples para estruturas complexas, divididas em estágios, ou fases, sendo estes: sensório-motor que vai do nascimento aos dois anos de idade; pré-operatório, que vai dos dois aos sete anos; operatório-concreto, dos sete aos onze anos; e operatório-formal, depois de onze, doze anos. De acordo com este autor, as características adquiridas pela criança de reversibilidade e descentração lhes permitiriam classificar mais rigorosamente as categorizações raciais e grupais.

Nessa perspectiva, a aquisição cognitiva das crianças iria interferir na percepção racial. Como aponta Katz (1983), aos três anos, as crianças já conseguem perceber as diferentes cores de pele. Katz (1983) e Ramsey (1987) demonstraram que crianças pequenas já conseguem diferenciar negros e brancos e uma parcela apresenta preconceito étnico a partir dos cinco anos.

About (1988) analisa a atitude da criança perante outros grupos, a partir dos processos que dominam a experiência da criança e o foco da atenção delas. Assim, estando imbricados processos afetivos, perceptivos e cognitivos, e atenção da criança para o seu eu, para o grupo e finalmente para o outro. Fazendo uma análise das relações étnicas, inicialmente as crianças serão envolvidas por aspectos afetivos, representados por emoções e preferências, a exemplo se as informações são boas ou más, ainda não existindo interferência da autoidentificação e da pertença grupal. Posteriormente, as crianças vão percebendo semelhanças e diferenças entre as pessoas. França (2006) destaca que, com o tempo, a cor da pele, linguagem, roupa e textura do cabelo vão fazendo parte da autoidentificação infantil e as preferências étnicas podem ser modificadas. Fato que sinaliza a possibilidade de início da hierarquização racial pelas crianças, percebendo que negros e brancos, além de diferentes, podem ser melhores ou piores.

A partir disto, as pessoas começam a ser classificadas em categorias que podem ser relacionadas à aquisição cognitiva da criança, representada pela capacidade de descentração e conseqüente percepção das pessoas como mais individualizadas. A criança adquire a compreensão da hereditariedade, como sendo algo que vem conosco quando nascemos e não podemos mudar. Surge o entendimento de que a etnia se fundamenta em critérios objetivos e permanentes, e não em critérios superficiais como peças de vestuário (França, 2006).

Aboud (1988) relaciona o preconceito étnico com o julgamento moral proposto por Kolberg. Para Kollberg (1976), o julgamento moral inicia-se com as preferências e gostos das crianças e, posteriormente, estaria ligado às regras sociais (ligadas às figuras de autoridade) e depois às concepções pessoais de certo e errado. De acordo com Rique et al. (2013), acerca da teoria do desenvolvimento moral de Kolberg (1984), os níveis e estágios são: pré-convencional (obediência para evitar punição; egocentrismo para satisfação de desejos próprios ou de outros,); convencional (manutenção de valores vigentes na comunidade e grupo de amigos; orientação pela lei e ordem social) e pós-convencional (contrato social aos direitos civis e individuais; orientação pela ética universal). Nesta perspectiva, as expressões do preconceito étnico flagrante diminuiriam em função das regras e normas sociais.

A crítica à teoria sócio-cognitiva do desenvolvimento fundamenta-se na afirmação de que, por volta dos sete anos, as crianças atingem altos níveis de preconceito que diminuiriam aos oito anos. Em estudos realizados por França e Monteiro (2004) e França (2006), foi identificado que os níveis de preconceito permanecem após os sete anos, e já adquirem uma forma adulta de se expressar. O que acontece é uma modificação na expressão do preconceito.

Após serem apresentados estudos desenvolvidos quanto ao surgimento e desenvolvimento das expressões do preconceito em crianças, será apresentada a visão psicossociológica de Doise.

1.4 Visão psicossociológica de Willem Doise

Para este estudo de tese, inserir reflexões propostas por esse autor contribui no sentido da importância das relações sociais interferirem na compreensão das relações étnicas pelas crianças. Antes de serem realizadas aproximações mais diretas quanto ao

objeto de estudo deste trabalho, faz-se necessária apresentar os quatro níveis de análise da Psicologia Social propostos por Doise.

Buscando dar um enfoque societal às relações humanas, Willem Doise, tomando como ponto de partida trabalhos realizados em Genebra sobre influência social (Mugny & Doise, 1979), intergrupo e desenvolvimento social da inteligência (Doise, 1982) busca associar ideias de ordem individual com ideias de ordem societal.

Doise (2002) propõe quatro níveis de análise: o primeiro diz respeito à análise dos processos intra-individuais, que estudam a forma como os indivíduos organizam suas experiências, no ambiente em que vivem representados fortemente pelo equilíbrio cognitivo e individual. O segundo nível de análise refere-se aos aspectos interindividuais, que investigam a dinâmica dos processos de interação entre indivíduos. O terceiro nível, intergrupar refere-se às diversas posições que os atores sociais assumem nas suas relações sociais, e analisa como estas posições articulam-se com o primeiro e segundo nível. Aqui estariam às relações intergrupais, ou seja, aquelas relações sobre grupos que apresentam status diferentes. *O quarto nível*, societal, está relacionado aos sistemas de crenças, avaliações e normas sociais, considerando a interferência destes nos comportamentos e diferenciações sociais. Acerca destes níveis, Doise (2002) destaca que não servem apenas como objetivos classificatórios, mas visam facilitar as articulações de análises com vários níveis teóricos.

Tentando relacionar os níveis propostos pelo autor com estudos acerca do preconceito racial com crianças, pode-se perceber que: no nível intraindividual, estaria à maneira como a criança organiza sua experiência individual com o meio ambiente. Até então, pode-se pensar na possibilidade de não ter nenhum comportamento discriminatório relacionado às diferenças étnicas; no nível interindividual, a criança começa a interagir com as pessoas, a partir do contato com a família, escola, com os pares e as mídias, os

agentes de socialização. Estas relações exercem influência na criança e, dependendo de como aconteçam podem, mobilizar atitudes preconceituosas perante crianças consideradas como “diferentes”, no caso, crianças negras; no terceiro nível, a criança já introjeta as diferentes posições na sociedade, podendo considerar a criança negra como inferior a si; ela considera as diferentes posições ocupadas pelos atores sociais nas relações que são por elas vivenciadas (percebe-se que o nível três está completamente imbricado no nível dois); no quarto nível, societal, a criança perceberá as características próprias da sociedade em que vive e, dependendo de suas relações, perceberá sua sociedade e pessoas preconceituosas, reproduzindo este aspecto em suas atitudes. Neste nível, pode-se pensar na interferência das normas sociais, fazendo com que as crianças modifiquem a expressão do preconceito em função da norma, como destacam estudos realizados por França e Monteiro (2004) e França (2006).

Quanto à perspectiva psicossociológica, Doise e Palmonari (2010) acreditam que uma das características mais marcantes dos estudos atuais do desenvolvimento psicológico do indivíduo é o seu recurso cada vez mais frequente a explicações de natureza social.

Levando-se em consideração os níveis de análise propostos por Doise (2002), o presente estudo encontra-se situado entre o primeiro nível de análise – intra-individual (processos sócio-cognitivos do preconceito) e o societal.

1.4.1 A sócio-gênese da inteligência na infância

Enfocando a sócio-gênese da inteligência na infância, Doise e Palmonari (2010) destacam uma série de princípios importantes para o sistema de coordenações sociais. As crianças coordenam suas ações com os outros, construindo coordenações cognitivas, o que não poderiam fazer individualmente; crianças participativas socialmente são capazes

de executar tarefas sozinhas, principalmente aquelas que envolvem conservação e atividades motoras; operações cognitivas são acompanhadas de estabilidade e generalização; a interação social anterior é fonte do progresso cognitivo do qual o conflito sócio-cognitivo faz parte. Em acordo com a concepção genética, o desenvolvimento cognitivo é visto a partir da elaboração de estruturas mais complexas, reorganizadas e coordenadas previamente; a interação é necessária para que o conflito sócio-cognitivo exista. A criança deve possuir ferramentas para tal, pois esta se caracteriza como uma das diferenças individuais entre as pessoas; a regulação que governa a interação social é significativa para o estabelecimento de novas coordenações.

A partir do sistema proposto, pode-se perceber que o objetivo de Willem Doise, na visão psicossociológica, é integrar uma definição social à concepção de inteligência descrita por Piaget. Ao contrário do pensamento de Piaget (1980), que via a inteligência apenas como um sistema de coordenação de esquemas de ação, ele propõe que ela seria marcada por esquemas de coordenações sociais. Em suas palavras, “ao coordenar as suas ações com as dos outros, o indivíduo adquire o domínio de sistemas de coordenações, em seguida, individualizados e interiorizados” (Doise & Mugny, 1997). Esta ideia encontra-se como fundante da concepção sócio-construtivista, em que o indivíduo age sobre o meio que o rodeia e elabora seus sistemas de organização dessa ação sobre o real.

A concepção sócio-construtivista circula em torno de um espiral de causalidade que articula desenvolvimento social e cognitivo. O espiral de causalidade, descrito por Doise e Palmonari (2010), propõe que um determinado estado atual do indivíduo torna possível sua participação em um determinado evento ou interação social que dá origem a um novo estado individual. Desta forma, os autores remontam a uma concepção de desenvolvimento cognitivo em que o indivíduo, a partir de sua interação social, é modificado em si. Assim, como afirmam Doise e Mugny (1997), as interações sociais

mais complexas favorecem o aparecimento de capacidades cognitivas mais evoluídas, devido aos indivíduos poderem participar nas formas ainda mais complexas das interações sociais.

Quanto às interações sociais, faz-se necessário destacar que nem toda interação social possui características propícias ao desenvolvimento. Para exercer essa função, a interação precisa induzir um confronto entre as soluções divergentes dos parceiros, o que posteriormente será discutido como conflito sócio-cognitivo. Doise (2002) destaca que existe um pré-requisito necessário para tirar proveito de uma interação social, sendo este o produto de interações sociais prévias e mais elementares. Segundo Doise e Mugny (1997),

“Parece necessário que uma criança possa reconhecer em que é que sua posição difere da do seu parceiro para poder tirar proveito da sua participação numa interação social levando a uma nova coordenação de pontos de vista. Se coordenação não significa anulação de uma centragem existente, mas integração numa nova regulação, tudo leva a crer que uma tomada de consciência das diferenças entre a sua própria centragem e a de outrem está na base da integração” (p.51).

A partir dessas ideias, pensamos que, na atualidade, o modo de vestir de uma pessoa pode funcionar como um mediador da maneira pela qual ela é vista. Assim, da mesma forma, por exemplo, como o sucesso ou fracasso pode servir de fator branqueador (Lima e Vala, 1998), pensamos que a marca do vestuário pode ter papel semelhante, já que ela também é um indicador de sucesso e de classe social.

As ideias propostas por Willem Doise remontam o espiral da causalidade, considerando os caminhos da dinâmica do desenvolvimento cognitivo na visão psicossociológica. Procura-se realizar a passagem de uma psicologia bipolar (ego-objeto) para uma psicologia tripolar (ego-alter-objeto). Assim, o conflito sócio-cognitivo tem participação fundante para que o desenvolvimento cognitivo aconteça. Smedslund (1966) descreve que a dinâmica do desenvolvimento cognitivo resulta principalmente de um conflito de comunicação social. Isso significa dizer que, a partir das interações sociais entre vários indivíduos as situações de confronto entre posições, serão mobilizadoras para o desenvolvimento cognitivo.

Mas, pode-se questionar o fato de que se, nos momentos iniciais, as crianças são extremamente dependentes das interações sociais, como elas podem chegar à autonomia a partir da visão de Doise?

A partir da interdependência das interações sociais significativas (aquelas que mobilizam conflitos) resulta uma co-elaboração cognitiva, uma coordenação de esquemas que resultam em competências cognitivas tais que o desenvolvimento anterior pode então autonomizar-se (Doise & Mugny, 1997). Centrando-se no espiral de causalidade, cada desenvolvimento fundamenta-se no desenvolvimento precedente, estando diretamente relacionados aos pré-requisitos fundamentados nas interações sociais prévias.

A proposta de estudar preconceito racial e de classe, a partir das marcas, vem como instrumento para analisar a intervenção das regulações sociais no desenvolvimento cognitivo. A marca dos produtos de vestuário infantil, atuando como mediadora em determinado fenômeno, tendo, por um lado, as relações sociais, caracterizando a interação dos protagonistas; e por outro, as relações cognitivas incidindo sobre certas propriedades dos objetos que mediatizam as relações sociais.

A perspectiva de Doise (2002) considera fundamental para o desenvolvimento cognitivo o papel das regulações sociais diversas, como exemplo, relação com pais, crianças, outros adultos; conflito sócio-cognitivo e a marca social interagentes nas regulações cognitivas. E também procura teorizar além das explicações Piagetianas, inserindo o componente social como fundante para o desenvolvimento cognitivo.

Após explanação sobre os conceitos propostos por Doise (2002), numa visão psicossociológica, busca-se neste momento, articular possíveis aproximações com a temática desta tese: o preconceito na infância.

Na proposta sócioconstrutivista, Doise (2002) parte do princípio de que é na interação com o meio ambiente e com os outros, havendo uma coordenação da visão da realidade do indivíduo com a visão da realidade dos outros, que as pessoas se tornam autônomas e adquirem identidade. A partir disso, pode-se dialogar essa relação entre a presente proposta e a expressão de preconceito racial com crianças.

1.4.2 Dialogando sobre o preconceito com crianças: articulação com a proposta de Willem Doise

Inicialmente, a questão do preconceito pode ser observada como algo “externo” ao meio da criança. Assim, as interações sociais e as experiências vividas pela infante constituiriam determinantes para que atitudes preconceituosas pudessem surgir. A criança estaria em um determinado estado individual e, a partir de regulações e interações sociais, esta passaria para um novo estado individual, trazendo em si a bagagem adquirida das interações sociais experienciadas. Nesse novo estado, o psicológico e sociológico estariam presentes. E assim, a cada novo estágio seriam vivenciadas estruturações e desestruturações fundantes para o seu desenvolvimento cognitivo.

Assim sendo, a partir das interações com os outros, a criança perceberia a criança negra como diferente e, diante disso, o conflito sócio-cognitivo surgiria. A partir das regulações sociais determinadas pelas influências e atitudes de adultos e crianças de sua convivência iriam se estabelecer novas regulações. Dessa forma, a partir do momento que a criança branca vê a criança negra, usando objetos até então percebidos por ela, como usados por brancos, o conflito sócio-cognitivo emerge e, a partir das regulações sociais, a via de acesso seriam atitudes preconceituosas para com aquela criança, ou atitudes que não sejam preconceituosas.

Nesse sentido, articula-se a ideia de Doise que nem todas as interações sociais são propícias ao desenvolvimento cognitivo. Segundo Allport (1954), em torno dos dois anos e meio, a criança é capaz de perceber a diferença na cor da pele, sendo essa percepção da diferença inicialmente caracterizada pela curiosidade. Para o autor, o preconceito é aprendido pela criança no convívio com os familiares, mais especificamente com os pais. Esta é considerada a perspectiva de análise da aprendizagem social que considera que as atitudes e valores das crianças, em relação aos grupos humanos, refletindo os valores e ideias da comunidade para os diversos grupos sociais. Nessa perspectiva, as regulações sociais iriam determinar as atitudes das crianças para grupos sociais particulares, sendo aprendidas ou por contato direto, ou pela observação e imitação do comportamento dos pais. Desta forma, as interações sociais com pais, que manifestam expressões de preconceito, contribuiriam negativamente para o desenvolvimento cognitivo dessas crianças.

Allport (1954) e Bandura (1977) propõem que a aprendizagem do preconceito se dá de duas formas: pela transferência da aprendizagem, na qual a criança adota a visão e atitudes étnicas dos pais; e vinculada aos modos de tratamento dados pelos pais à criança.

Assim, mesmo que os pais não expressem o preconceito, o modo de tratar a criança determinaria o desenvolvimento de sentimentos negativos que podem fixar-se em relação a grupos minoritários. O tratamento baseado na obediência, o controle dos impulsos e na prepotência levam a criança a ficar alerta para seus próprios impulsos e a tentar combatê-los, na esperança de obter a aprovação e a consideração dos pais. Desta forma, a criança aprende que o poder e a autoridade dominam as relações humanas (França, 2006)

Pensando na interação estruturante proposta por Doise e Palmonari (2010), os autores em numerosas investigações experimentais incidem na comparação do trabalho individual e do trabalho em grupo, e destacam que “estruturas autoritárias num grupo ou entraves à comunicação podem muito bem limitar a participação ativa de certos membros de um grupo numa ação coordenada, a estrutura da interação pode ter sido tal, que o produto do grupo assenta só sobre as características individuais”(p.27).

Na perspectiva de Doise (2002), para que a interação social mobilize um conflito sócio-cognitivo, a criança só vai ser beneficiada se ela conseguir perceber claramente a diferença entre dois pontos de vista, no caso do objeto de estudo trabalhado, a criança negra e a criança branca. Assim, na situação da aprendizagem do preconceito, a criança, na esperança de obter aprovação dos pais, controla seus impulsos. Desta forma, faz-se referência de que nem sempre essas regulações sociais podem favorecer o desenvolvimento cognitivo. A criança não passaria para o estado da autonomia, pois sua interação social restringiria seu desenvolvimento, pensando que, a partir da atitude dos pais, ela poderá tornar-se preconceituosa. Esta se configurou uma tentativa de aproximação de uma das teorias sobre o preconceito.

Para realização da articulação com a visão psicossociológica de Doise (2002), utilizou-se a teoria sócio-cognitiva, já discutida anteriormente nesta tese. Doyle e Aboud

(1995) destacam que a diminuição do preconceito vai acontecer com a realização das operações concretas que, em sua maioria, acontece nas crianças após os sete anos de idade, sendo relacionado com o desenvolvimento da capacidade de conciliar perspectivas diferentes e perceber semelhanças entre as pessoas de diferentes raças. Assim, pode-se relacionar, também, com a noção de conservação alcançada nesse estágio de desenvolvimento cognitivo proposto por Piaget (1964).

Assim, a partir das ideias de Aboud (1988), inicialmente, as crianças teriam suas atitudes étnicas movidas pelo afeto e, paulatinamente, vão percebendo as diferenças e semelhanças de algumas pessoas em relação a elas mesmas. De acordo com França (2006), nesse momento, as percepções, ou o que é observável externamente, mais do que as qualidades internas, vão determinar as suas atitudes étnicas.

Pensando no desenvolvimento da criança, posteriormente, o foco de atenção muda do eu para o grupo e posteriormente para o indivíduo. As crianças que têm menos de sete anos tendem a ser centradas no eu, ou seja, são egocêntricas e por isso não conseguem perceber a perspectiva do outro. À medida que se desenvolvem, as crianças tendem a perceber os outros e a si próprias como membros de uma categoria ou grupo (Aboud, 1988).

A reação das crianças para cada grupo vai ser determinada pelas regras sociais, de modo que suas atitudes serão bastante influenciadas pelas atitudes dos pais e dos pares porque eles representam as regras (França, 2006). O que corrobora a ideia de Vital (2012), destacando que se o preconceito não é inato, a criança pode perceber que o outro é diferente e se relacionar com ele. Assim, pode-se pensar nas regulações sociais propostas por Doise e Mugny (1997), e na concepção de que, dependendo da interação social, ela pode ser estruturante e mobilizadora de conflito sócio-cognitivo. Para isso, o adulto deve ter a habilidade e o conhecimento de como interagir com a criança em um estilo que

envolve expressões contínuas de dúvidas e, muitas vezes, adotando a postura incorreta e evitar ser muito explícito (Doise & Mugny, 1997).

About (1988) aponta que o desenvolvimento da aquisição do preconceito étnico na criança é comparável ao desenvolvimento do julgamento moral e do papel sexual. Conforme Kolberg (1976), o julgamento moral na criança evolui de julgamentos baseados no gosto ou em suas preferências, para um julgamento centrado nas regras sociais ditadas pelas figuras de autoridade para, finalmente, ser baseado nas concepções pessoais sobre o que é certo ou errado. O que corrobora as ideias de Sayeg (2012), afirmando que “estranhar o diferente é uma reação comum do ser humano. Nas crianças, antes que o ato seja contaminado por juízos de valor negativo, os pais e educadores devem intervir para mostrar que é preciso aceitar as diferenças e conviver em harmonia com elas” (p.1).

Doise e Mugny (1997) destacam o conceito de marca social, sendo este qualquer variável social que incida no fenômeno que se estuda, a forma como a criança elabora seu conhecimento da realidade social. Os autores destacam que a noção da mesma deve precisamente permitir o estudo dos laços entre princípios de regulação social e princípios de regulação cognitiva.

A marca social leva, em certos casos, à solução dos conflitos sócio-cognitivos; novas regulações cognitivas realizam-se na medida em que servem para estabelecer ou manter uma regulação social, o que se relaciona com a questão dos estereótipos. Segundo Hayes (1993), os estereótipos referem-se aos processos cognitivos do preconceito, pois envolvem uma classificação ou categorização de pessoas ou grupos, a partir de critérios pré-estabelecidos ou de características superficiais. Para tanto, são considerados indicadores do preconceito (França, 2004).

De acordo com Monteiro (1996), o contato entre os grupos humanos pode determinar tanto interações cooperativas, quanto conflitivas; e o preconceito surgiria no

âmbito de relações de conflito. Relacionando com a perspectiva proposta por Doise e Mugny (1997), estaria ligado ao conflito sócio-cognitivo. Como destaca Doise (1991), a existência de um conflito sócio-cognitivo, quando em uma mesma situação de interação social, diferentes enfoques cognitivos são desenvolvidos para a mesma problemática. O autor afirma que, em condições adequadas, os diferentes pontos de vista podem favorecer a coordenação desta problemática, motivando uma solução mais complexa e mais conveniente que os enfoques considerados isoladamente. Fazendo uma relação com o preconceito, em condições adequadas que não subsidiem atitudes discriminatórias, as crianças iriam se apropriar dessa nova realidade cognitiva, sem a existência do preconceito.

Após a discussão dos principais modelos de investigação do preconceito de uma forma geral, das teorias que explicitam o preconceito em crianças infância e articulação da proposta de Tese com a visão psiosociológica de Doise (2002), dando continuidade ao marco teórico desta tese, serão apresentadas considerações acerca dos valores humanos e seu estudo com crianças.

Os valores humanos apresentam-se como uma temática muito estudada no âmbito da Psicologia Social. Diversas disciplinas contribuíram para o estudo dos valores, a exemplo da Sociologia, Psicologia, Ciência Política, Filosofia e aquelas interessadas no estudo do comportamento humano (Rokeach, 1979). Segundo Schwartz (2012), ao pensar em valores, pensa-se logo no que é importante na vida e que cada indivíduo detém numerosos valores com diferentes graus de importância, ou seja, valores podem ser importantes para algumas pessoas e para outras, não.

Dessa forma, considerando a importância dos valores humanos para a Psicologia Social e para este trabalho de tese, este capítulo tem como objetivo apresentar as contribuições dos estudos sobre os valores humanos, enfocando mais especificamente as contribuições de Schwartz (1992) e estudos realizados na área de valores com crianças e instrumentos desenvolvidos a partir desta teoria. Posteriormente, será apresentado o instrumento desenvolvido por Doring et al. (2010) sobre valores humanos com crianças, salientando que, no presente estudo, foi utilizada uma adaptação do mesmo.

2.1 Valores Humanos e Psicologia Social

A partir do interesse das diferentes áreas sobre os valores, Thomas e Znaniecki (1918) foram os primeiros a apresentar a temática dos valores humanos na Psicologia Social, a partir da publicação do livro *O Campesino Polonês*. Posteriormente, autores como Parsons e Shils (1951), Kluckhohn (1951) e Maslow (1954) trouxeram contribuições significativas para o estudo da temática.

Em seguida, Rokeach, nos anos 1960 e 1970, contribuiu significativamente, situando os valores como representação das necessidades humanas. Sua obra, “*A Natureza dos Valores Humanos*”, publicada em 1973, representa muito do que se sabe sobre a temática. Segundo Ros (2001), Rokeach foi o primeiro a elaborar uma análise

sistemática dos valores, possibilitando sua medida empírica. Ficou marcado como pesquisador que diferenciou os valores de outros construtos, como traços de personalidade e atitudes, visto que todos eles eram avaliados anteriormente em conjunto. Em seus estudos, Rockeach conceitua os valores e explicita seu significado, relacionando estes como princípios norteadores da vida das pessoas. Para Rockeah (1968, 1973), os valores constituem crenças relativamente estáveis de que determinado modelo de conduta ou finalidade é considerado socialmente desejável.

Schwartz e Bilsky (1987) desenvolveram um modelo teórico, tendo como base as ideias de Rockeach (1960,1970). De acordo com este modelo, os valores humanos são “princípios ou crenças, sobre comportamentos ou estados de existência, que transcendem situações específicas, que guiam a seleção ou avaliação de comportamentos ou eventos e que são ordenados por sua importância” (Schwartz, & Bilsky, 1987, p. 551). Segundo os autores, a origem e organização dos valores nas diversas culturas são motivadas individualmente, sendo assim, universais.

Posteriormente, Schwartz (1992) reformulou a estrutura inicial dos valores proposta por Schwartz e Bisky (1987), que destacam os valores humanos como não sendo universais pela ótica individual, mas, as motivações que os amparam. Assim, os valores humanos estariam na base da motivação para a ação.

2.1.1 Contribuições de Schwartz

Tendo sua teoria apontada como a mais proeminente sobre os valores, Shalom Schwartz é considerado um dos teóricos mais importantes pelo fato de ampliar o estudo dos valores humanos (Tamayo, 2002). A partir das contribuições deste autor, os valores humanos tornaram-se um dos mais destacados temas em Psicologia Social (Rohan & Zanna, 2003). Ele fundamentou seus estudos no contexto transcultural sobre os valores,

considerando o caráter universal dos mesmos e elaborou duas teorias: uma no âmbito cultural e outra no âmbito individual e pessoal (Schwartz, 1992, 1994, 2001, 2005).

A teoria dos valores de Schwartz (1992, 2006) especifica seis características principais dos valores: os valores são crenças intimamente ligadas ao afeto, incluindo sentimentos; referem-se às metas desejáveis que motivem a ação; os valores servem como padrões ou critérios que orientam a seleção ou ações políticas, pessoas e eventos; os valores possuem ordens de importância em relação uns aos outros, cada indivíduo tem um sistema ordenado de prioridade; a importância dada aos valores vai orientar a ação das pessoas, de acordo com o contexto de importância. (Schwartz, 2012).

O autor propôs tipos motivacionais primordiais de valores, que se dividiriam em três: necessidades biológicas do organismo, garantindo a sobrevivência; necessidades de regulação das interações sociais; e necessidades sócio- institucionais de bem-estar e sobrevivência grupal (Schwartz, 1992).

Deste modo, desenvolveu uma estrutura composta por dez tipos motivacionais (Schwartz, 1992, 2006) em que todo e qualquer valor humano encontraria representação independente à cultura a que esteja inserido. Na Tabela 1, são apresentados os dez tipos motivacionais definidos por sua meta central, os exemplos de valores representando cada tipo, e os requisitos universais dos quais derivam cada tipo de valor:

Tabela 2. Tipos motivacionais de valor Schwartz (1992)

Definição	Valores	Fontes
<i>Poder: status social sobre as pessoas e os recursos</i>	Poder Social. Autoridade. Riqueza.	Interação Grupo
<i>Realização: sucesso pessoal mediante a demonstração de competência, segundo critérios sociais.</i>	Bem-sucedido. Capaz. Ambicioso	Interação Grupo
<i>Hedonismo: prazer e gratificação sensual para si mesmo.</i>	Prazer. Desfrutar a vida	Organismo

<i>Estimulação: entusiasmo, novidade e desafio na vida.</i>	Audacioso. Uma vida variada, excitante.	Organismo
<i>Autodeterminação: pensamento independente e escolha da ação, criatividade, exploração.</i>	Criatividade. Curioso. Liberdade	Organismo Interação
<i>Universalismo: compreensão, apreço, tolerância e atenção com o bem-estar de todas as pessoas e da natureza.</i>	Tolerância. Justiça social. Igualdade, Proteção do meio ambiente.	Grupo Organismo
<i>Benevolência: preservação ou intensificação do bem-estar das pessoas com as quais se está em contato pessoal frequente.</i>	Ajuda. Honesto. Não rancoroso.	Organismo Interação Grupo
<i>Tradição: respeito, compromisso e aceitação dos costumes e ideias oferecidas pela cultura tradicional ou a religião.</i>	Humilde. Devoto. Aceitar minha parte na vida.	Grupo
<i>Conformidade: restrição das ações, tendências e impulsos que possam incomodar ou ferir os outros e contrariar expectativas ou normas sociais.</i>	Polidez. Obediente. Honra aos pais e pessoas mais velhas.	Interação Grupo
<i>Segurança: segurança, harmonia e estabilidade da sociedade, das relações e de si mesmo.</i>	Segurança nacional. Ordem social. Idôneo.	Organismo Interação Grupo

Na Tabela 2, as fontes dos tipos motivacionais de valores significam: *Organismo*, necessidades universais como organismos biológicos; *Interação*, requisitos universais para a coordenação da interação social; *Grupo*, requisitos universais para o funcionamento tranquilo e a sobrevivência de conjuntos de pessoas (Schwartz, 1992).

Esta estrutura motivacional de valores prevê relações de conflito e compatibilidade entre as prioridades de valores e se ordenam em um círculo. Os valores que entram em conflito situam-se em direções opostas ao centro da figura, enquanto que os tipos compatíveis estão próximos, ao longo do círculo. Segundo Schwartz (2006) “embora a teoria faça diferença entre tipos de valor, ela pretende que, de maneira mais básica, os valores formem uma continuidade de motivações inter-relacionadas. É essa continuidade que dá lugar à estrutura circular. A natureza dessa continuidade fica esclarecida quando se percebe a ênfase motivacional compartilhada dos tipos de valor

adjacentes” (p.62). Para melhor entendimento e contextualização, a Figura 1 apresenta a estrutura circular:

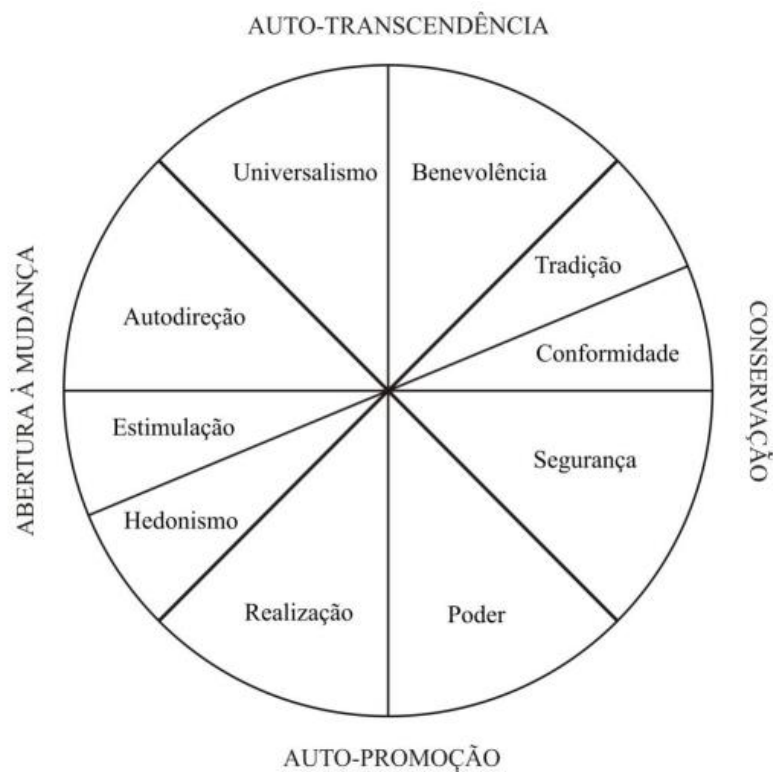


Figura 1. Estrutura Bidimensional dos tipos motivacionais Schwartz (1992)

Pode-se perceber, de acordo com o modelo teórico proposto na Figura 1, que as oposições entre os tipos de valores em conflito agrupam-se configurando os valores organizados em duas dimensões bipolares. As dimensões contrastam-se: a localizada no eixo horizontal integra a oposição entre valores de *abertura à mudança e a conservação*; enquanto que a localizada no eixo vertical compõe a oposição entre *autotranscendência (universalismo e benevolência) e autopromoção (poder e realização)*.

Como afirmam Lindeman e Verkasalo (2005), a estrutura circular indica que os valores podem ser compatíveis, incompatíveis ou não relacionados. Como exemplo, pode-se considerar o valor de autodireção estando em oposição à conformidade, sinalizando que a autoconfiança contrapõe a dependência em expectativas sociais. Por

outro lado, no que diz respeito à autodireção, bem próxima à estimulação, sinaliza que ambos são compatíveis. O valor de tradição localiza-se próximo à conformidade, pois tem o mesmo objetivo motivacional, sinalizando a subordinação de si em favor das expectativas socialmente impostas pelo valor de tradição.

De acordo com Rohan (2000), as dimensões dos tipos motivacionais propostos por Schwartz (1992) podem ser entendidas como dois problemas humanos fundamentais que necessitam de resolução. A primeira dimensão, a conservação, opõe-se à abertura, à mudança, e associa-se ao conflito entre a preservação do status e a conformidade que as normas oferecem. A segunda dimensão, representada pela autotranscendência e autopromoção, está relacionada ao conflito entre a preocupação com o bem-estar de outros e com o bem-estar de si mesmo, representado pelos resultados e interesses pessoais (alta e baixa transcendência). Faz-se necessário, também, destacar as ênfases de valores compartilhadas para melhor compreensão do modelo teórico proposto por Schwartz, que se apresentam na Tabela 2:

Tabela 3. Ênfases de valores compartilhadas

Ênfases compartilhadas	Significado
<i>Poder e realização</i>	Enfatizam a superioridade e a estima social
<i>Realização e hedonismo</i>	Centram-se na satisfação pessoal
<i>Hedonismo e estimulação</i>	Implicam o desejo do despertar afetivo
<i>Estimulação e autodeterminação</i>	Compartilham o interesse intrínseco pela novidade e maestria
<i>Autodeterminação e universalismo</i>	Confiança no próprio julgamento e conforto com a diversidade da existência
<i>Universalismo e benevolência</i>	Ocupam-se do bem-estar dos outros e de ir além dos interesses egoístas
<i>Benevolência e conformidade</i>	Demandam o comportamento normativo que promove relações próximas
<i>Benevolência e tradição</i>	Promovem a devoção ao próprio endogrupo
<i>Conformidade e tradição</i>	Subordinação do self em favor de expectativas sociais impostas

<i>Tradição e segurança</i>	Preservação dos acordos sociais existentes para dar segurança à vida.
<i>Conformidade e segurança</i>	Proteção da ordem e a harmonia nas relações
<i>Segurança e poder</i>	Sublinham o controle das relações e dos recursos

Fonte: Elaborada pela autora baseada em Schwartz (1992)

Partindo das ênfases de valores compartilhadas, elas se dividem em doze, com significados distintos. A ênfase de *poder e tradição* enfatiza a superioridade e a estima social; a de *realização e hedonismo* centra-se na satisfação pessoal; o *hedonismo e estimulação* representam o desejo do despertar afetivo e sua repercussão na vida do indivíduo; a *estimulação e autodeterminação* compartilham o interesse interno pela novidade e maestria; a *autodeterminação e universalismo* representam a confiança no próprio julgamento e conforto com a diversidade da existência.

Quanto à ênfase do *universalismo e benevolência* está direcionada ao bem-estar dos outros e de superar os impulsos egoístas; a *benevolência e conformidade* estão relacionadas ao comportamento normativo que promove relações próximas; a *benevolência e tradição* promovem a tradição ao próprio endogrupo; a *conformidade e tradição* representam a submissão do self em favor de expectativas sociais impostas; a *tradição e segurança* significam a preservação dos acordos sociais existentes para dar segurança à vida. Quanto à ênfase *conformidade e segurança*, esta significa a proteção da ordem e harmonia nas relações; a última ênfase é a *segurança e poder*, que sublinham o controle das relações e dos recursos.

A teoria de Schwartz tem sido ampliada nos últimos anos, culminando em 2012 com uma proposta de um modelo com 19 valores que seriam organizados nas mesmas dimensões, em que os polos de Conservação e Autotranscendência relacionam-se ao “foco social”, e os polos de Abertura à Mudança e Autopromoção ao “foco pessoal”. Outra consideração é que a Autotranscendência e a Abertura à mudança associam-se à

“expansão”, enquanto Conservação e Autopromoção associam-se à “autoproteção” (Schwartz et al., 2012). Nesta nova configuração os 19 valores foram refinados, em termos dos seus objetivos e metas motivacionais.

Na nova proposta, os 19 valores ficaram assim definidos: *auto-direção para o pensar* voltados a liberdade de cultivar as próprias ideias e habilidades; *auto-direção para a ação* relacionada à liberdade para determinar suas próprias ações; *estimulação* como excitação à novidade e mudança; *hedonismo*, voltado ao prazer e gratificação sensual; *realização*, associado ao sucesso de acordo com as normas sociais; *poder (dominância)*, conectado ao poder através do controle sobre as pessoas; *poder (relacionado a recursos)*, ligado ao controle de recursos materiais e sociais; *imagem*, relacionada à segurança e poder a partir da manutenção da imagem pública evitando humilhação; *segurança pessoal*, associada à segurança no ambiente imediato; *segurança social*, relacionada à segurança e estabilidade na sociedade em geral.

Quanto à *tradição*, estaria ligada à manutenção e preservação familiar, tradições religiosas e culturais; *conformidade para regras*, ligado à conformidade com leis e obrigações formais; *conformidade interpessoal*, relacionado a evitar perturbar ou prejudicar outras pessoas; *humildade*, ligado ao reconhecimento de estar satisfeito com o que se tem; *benevolência e confiabilidade*, ser alguém confiável no grupo; *benevolência e inquietação*, associado ao bem-estar dos membros do grupo; *universalismo e preocupação*, ligado ao compromisso com a igualdade, justiça e proteção das pessoas; *universalismo e natureza*, relacionado à preservação do ambiente natural; *universalismo e tolerância*, ligado à aceitação e compreensão daqueles que são diferentes de si mesmo.

De acordo com Cieciuch e Davidov (2012), este refinamento dos valores foi testado apenas em 10 países, necessitando assim, na visão dos autores, ainda de maior

solidez. Nesta tese será utilizado o modelo dos dez tipos motivacionais proposto por Schwartz (1992), que foi testada em mais de 60 países com mais de 200 amostras.

2.1.2 Valores humanos e crianças: relações com a teoria de Schwartz.

Desde o momento do nascimento, as crianças começam a interagir com as pessoas e conseqüentemente a terem acesso aos sistemas de valores. Como afirma Narváez (2006), em todo o mundo, manifesta-se uma preocupação quanto aos valores com crianças, pais, professores e outros profissionais que estão preocupados com a promoção da ética e caráter ético das crianças. A temática dos valores com crianças desempenha um papel fundamental no contexto educacional infantil. Segundo Porfelli (2007), os valores se formam na primeira década de vida e, de acordo com Santos (2008), ressoam nos comportamentos de ajustamento social dos jovens.

Considerando o objeto de estudo desta tese, o papel mediador da adesão a sistema de valores, nas expressões do preconceito racial e de classe, faz-se necessário também relacionar os valores com as questões socioeconômicas. Segundo Lipset (1967), em países economicamente mais desenvolvidos, os sistemas de valores são diferentes daqueles menos desenvolvidos. O que corrobora estudos realizados por Baer et al. (1996), com pais, filhos e pares nos Estados Unidos, que destacam que americanos valorizam o individualismo e realização pessoal, o que, de acordo com a teoria de Schwartz (1992), está relacionada à dimensão de autopromoção, caracterizadas pelos valores de realização e poder, enquanto que alemães, ingleses e japoneses obedecem à autoridade e compromisso com o grupo e sociedade, que correspondem à dimensão da autotranscendência e valores de universalismo, benevolência e tradição.

Desta forma, os valores humanos também estariam relacionados com o status socioeconômico das pessoas, como destaca Kasser et al. (2002). Em estudo realizado por

Cohen e Cohen (1996) e Kasser et al. (1995), com adolescentes de nível socioeconômico mais baixo, verificou-se que eles valorizam menos autonomia e mais valores materialistas, o que se enquadra de acordo com Schwartz (1992), na dimensão da autopromoção, caracterizado por valores de realização e poder. O que corrobora a ideia de Inglehart (1994), destacando que pessoas que crescem em ambientes pobres sentem-se atraídas por valores materialistas, representados por segurança física e econômica, emprego estável e prosperidade material, enquanto que as pessoas que crescem em ambientes seguros economicamente atraem-se mais por valores pós-materialistas, como livre expressão, autorrealização intelectual e no trabalho, justiça social e qualidade de vida. Enquadrando-se, opostamente, as duas dimensões propostas por Schwartz (1992).

Considerando os agentes de socialização, representados por família, escola, grupos de pares e meios de comunicação (Musgrave, 1979), os pais são os que representam a primeira fonte de aquisição de valores das crianças, que os percebem e internalizam, porém não são os únicos (Rohan & Zanna, 1996).

Com base neste achado, foram realizados estudos sobre os valores dos pais para compreensão dos valores dos filhos. A exemplo, estudo de Baer et al. (1996), com amostra em 15 países, objetivando saber quais os valores que adultos gostariam que suas crianças tivessem, encontrou que em três quartos da amostra, o valor da honestidade foi considerado o mais importante. Posteriormente, vieram os valores de boas maneiras, tolerância, respeito aos outros e responsabilidade. Relacionando esses resultados com a teoria de Schwartz (1992), o valor de honestidade encontra-se na ênfase compartilhada da conformidade e segurança, enfatizando a proteção da ordem e harmonia das relações.

Estudo realizado por Rohan e Zanna (1996) sobre transmissão de valores, destaca que pais e filhos adultos apresentavam perfis de valores similares. Outro exemplo foi o estudo realizado por Kohn (1987) acerca de valores de autodireção e conformidade entre

pais e filhos. Os resultados encontrados sinalizaram que os filhos apresentavam os mesmos valores assumidos pelos pais, o que sugere a importância dos pais e a influência destes em relação aos valores dos filhos.

Considerando que a teoria dos valores humanos desenvolvida por Schwartz (1992) serviu de bases para este estudo de tese, e que foi utilizado como um dos instrumentos de pesquisa uma adaptação do *Picture-Based Value Survey for Children* (Doring et al., 2010), faz-se necessário descrever os instrumentos mais conhecidos que foram desenvolvidos a partir deste modelo teórico.

2.1.3 Instrumentos desenvolvidos a partir da teoria de Schwartz (1992)

2.1.3.1 Schwartz Value Survey (SVS)

Quanto aos instrumentos provenientes da teoria de Schwartz, destaca-se inicialmente o *Schwartz Value Survey (SVS)*, que foi traduzido para três idiomas e conta com mais de 48 traduções e aplicações em 68 países (Athayde, 2012). O SVS é composto por 56 itens, sendo partilhados nos dez tipos motivacionais postulados como universais, e quatro figurando valores de espiritualidade.

2.1.3.2 Portrait Values Questionnaire (PVQ)

Este instrumento foi desenvolvido para estudar os dez valores propostos por Schwartz (1992,1994), em amostras de crianças a partir dos onze anos de idade. Foi desenvolvido como uma alternativa mais simples ao SVS e pode ser facilmente entendido por crianças e pessoas que apresentam um grau menor de escolaridade (Bubeck & Bilsky, 2004). Os itens são apresentados em retratos de pessoas, cada um representando um dos dez tipos de valor; os entrevistados são convidados a escolher umas das seis alternativas

para responder a pergunta: “O quanto esta pessoa é parecida com você?”. As respostas das alternativas alternam entre muito parecido a nada parecido.

O PVQ foi desenvolvido como uma medida mais concreta, em que os retratos das pessoas são apresentados em coerência com o sexo da pessoa entrevistada, correspondendo às metas de uma pessoa ou desejos que subentendem a importância de um valor (Schwartz et al., 2001).

2.1.3.3 Picture – Based Value Survey for Children (PBVS-C)

Percebendo as inconsistências e dificuldades da utilização do SVS e PVQ com crianças, Doring et al. (2010) desenvolveram o Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C), tendo, como base, a teoria dos valores, proposta por Schwartz (1992,1994). Os autores adaptaram o instrumento em relação à linguagem, aspectos cognitivos e contextos de vida das crianças, tendo como foco a estrutura dos valores e as preferências destes para crianças com idade inferior aos 10 anos (Bilsky et al. 2013). Revisando a temática dos valores, os autores perceberam que não só as palavras representam os valores para as crianças, mas as figuras também. Assim, o instrumento é composto por figuras e frases que representam os valores na vida das crianças; as figuras e frases deveriam refletir os dez tipos motivacionais propostos por Schwartz (1992).

Para desenvolver as figuras, Doring et al. (2010) apresentaram um personagem que pudesse ser caracterizado tanto como menino quanto como menina. Foram realizadas digitalizações de muitos materiais da vida cotidiana das crianças (a exemplo de livros infantis, imagens desenhadas por crianças, filmes e matérias de instrução). Foi elaborado inicialmente um conjunto com 30 imagens em cada uma das imagens, uma protagonista realiza uma ação relevante de valor. Finalmente foram selecionadas 20 imagens, sendo duas fotos por tipo de valor (baseada na teoria motivacional dos valores de Schwartz).

Para esta seleção, foi realizado um grupo focal de crianças com idades entre 6 e 8 anos, cujas figuras foram avaliadas por 20 juízes. Retiraram-se aquelas figuras que continham elementos que não estavam claros para as crianças do grupo focal e aquelas que não estivessem focadas na ligação conceitual proposta pelo modelo de Schwartz (1992,1994) (Doring et al., 2010).

Como procedimento de aplicação, o instrumento foi aplicado na própria sala de aula das crianças. As figuras eram projetadas em slides e todas as crianças preenchiam o instrumento ao mesmo tempo. As imagens eram impressas em adesivos e as crianças classificavam as imagens de acordo com a ordem de importância na vida delas (Doring et al., 2010).



Figura 2. Itens traduzidos do Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C) (Doring et al., 2010)

A validação do instrumento foi realizada com uma amostra de 575 crianças alemãs, com idades de seis a onze anos. Na parte empírica desta tese, particularmente no terceiro estudo, foi realizada uma adaptação do PBVS-C, desenvolvido por Doring et al. (2010).

Assim, considerando a infância como uma faixa etária significativa na formação dos valores humanos, visto que, como aponta Porfelli (2007), os valores são formados na primeira década de vida e mediante a escassez de estudos realizados com esta fase do ciclo vital (Andrade et. al. 2008), a utilização dos valores humanos como mediadores neste estudo justifica-se pelo fato de, como destaca Rockeach (1968), estes serem guias para o comportamento. Outro fator principal é a atuação dos valores como reguladores sociais, auxiliando na construção de personalidades individuais, mobilizando a interação social, estruturando e organizando as relações entre os indivíduos e as instituições sociais (Hitlin & Piliavin, 2004). O que pode configurar relação imediata com a expressão do preconceito racial e de classe social em crianças.

PARTE II – ESTUDOS EMPÍRICOS

OVERVIEW DOS ESTUDOS EMPÍRICOS

Para alcançar os objetivos deste estudo, foram realizadas três pesquisas empíricas, com crianças de idades entre 8 e 11 anos, estudantes de escolas públicas e privadas. Por sua vez, a escolha da faixa etária das crianças utilizou como base estudos realizados por França (2006) e Sacco (2015), outro fator levado em consideração foi que nesta idade, as crianças já conseguiam reconhecer as marcas. Como afirma Montigneaux (2003), aos sete e oito anos, nasce o conceito de marca na criança. Diante disto, em todos os estudos foram utilizadas marcas do vestuário infantil como estratégias de mensuração do preconceito racial e de classe. Esta escolha foi realizada objetivando a diferenciação entre marcas de crianças ricas e crianças pobres e, conseqüentemente a variável sócioeconômica. Como destaca o estudo realizado por Roper e Shah (2007) com pré-adolescentes entre sete e onze anos, as marcas podem causar uma divisão social entre crianças, ou seja, crianças que não possuem determinadas marcas podem ser discriminadas e sofrerem impactos sociais em função disto, como serem diminuídas ou intimidadas, terem baixa autoestima e serem excluídas socialmente.

Com o intuito de investigar de que forma a realidade econômica impactava na percepção das marcas, os resultados das três pesquisas empíricas foram comparados de acordo com o tipo de escola (pública e privada). Estudos destacam que a comparação entre escolas públicas e privadas no Brasil representam comparação de realidades econômicas e sociais distintas, apontando que o tipo de escola e as desigualdades no acesso ao ensino de qualidade já indicariam essa diferenciação (Camargo & Bertoldo, 2006; Lins & Poeschl, 2015).

O primeiro estudo teve como objetivo desenvolver uma estratégia de mensuração de classe social por meio da relação feita pelos participantes entre marcas do vestuário infantil e a classe social de quem as veste. O segundo estudo teve como objetivo

desenvolver uma estratégia de mensuração do preconceito racial e de classe por meio da utilização de marcas de vestuário infantil, baseada na relação feita pelos participantes entre a marca do vestuário infantil e a cor da pele dos bonecos que foram utilizados como figura-estímulo e também teve como objetivo investigar a autoidentificação racial das crianças. O terceiro estudo teve como objetivo investigar a preferência dos participantes em relação a: a) boneco branco com roupa de marca; b) boneco branco com roupa sem marca; c) boneco negro com roupa de marca; d) boneco negro com roupa sem marca. Também teve como objetivo investigar o papel mediador do sistema de valores de Schwartz (1992) na preferência dos participantes. No segundo e no terceiro estudo, em que foram utilizados os bonecos como figura-estímulo, as crianças faziam as avaliações com os bonecos do mesmo sexo que o delas, ou seja, meninas com bonecas e meninos com bonecos.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral:

- Investigar as expressões do preconceito racial e de classe social a partir de estudos comparativos entre crianças estudantes de escolas públicas e privadas e o papel mediador da adesão a sistemas de valores nessas expressões.

3.2 Objetivos Específicos:

3.2.1 Estudo 1: objetivos e hipóteses

- Desenvolver uma estratégia de mensuração do preconceito de classe social, por meio da relação feita pelos participantes entre marcas do vestuário infantil e a classe social de quem as veste;

- Investigar o reconhecimento das marcas de vestuário infantil;

- Investigar a relação feita pelos participantes entre as marcas de vestuário infantil e a classe social (rico e pobre);

Hipótese 1a: As crianças avaliarão as marcas caras como utilizadas por crianças ricas;

Hipótese 1b: As crianças avaliarão as marcas baratas como utilizadas por crianças pobres;

Amostra: 15 crianças estudantes de escolas privadas e 15 crianças estudantes de escolas públicas, com idade entre 8 e 9 anos.

- Quanto à definição de quais marcas seriam caras e quais marcas seriam baratas, foi realizado estudo piloto e este Estudo 1. Foram apresentadas várias marcas e as crianças definiram em cada tipo de escola o que para elas era considerado de rico e de pobre, conseqüentemente, caras e baratas.

3.2.2 Estudo 2: objetivos e hipóteses

Objetivos A:

- Desenvolver uma estratégia de mensuração do preconceito racial, por meio da relação feita pelos participantes entre as marcas de vestuário infantil e a cor da pele dos bonecos (negros e brancos).

As marcas de vestuário infantil foram apresentadas de acordo com os resultados obtidos no Estudo 1.

Hipótese 2a: As crianças avaliarão as marcas caras como sendo mais utilizadas por crianças brancas e ricas;

Hipótese 2b: As crianças avaliarão as marcas baratas como sendo mais utilizadas por crianças negras e pobres;

Objetivo B:

- Investigar a autoidentificação racial das crianças.

Hipótese 2a: As crianças que se autoidentificarem como negras vão se identificar com o boneco negro.

Hipótese 2b: As crianças que se autoidentificarem como brancas vão se identificar com o boneco branco.

Amostra: 40 crianças estudantes de escolas privadas e 40 crianças estudantes de escolas públicas, com idades entre 8 e 9 anos.

3.2.3 Estudo 3: objetivos e hipóteses

- Investigar o papel mediador da adesão a sistemas de valores nestas expressões do preconceito racial e de classe social.

Objetivos A:

- Investigar a preferência dos participantes em relação a:

a) boneco branco com roupa de marca;

b) boneco branco com roupa sem marca;

c) boneco negro com roupa de marca;

d) boneco negro com roupa sem marca;

Os bonecos estavam vestidos com roupas de marcas, de acordo com os resultados encontrados nos Estudos 1 e 2.

Em relação aos objetivos A:

Hipótese 3a: De uma maneira geral, o boneco branco vestido com roupa de marca terá o maior nível de preferência pelos participantes;

Hipótese 3b: De uma maneira geral, o boneco branco vestido com roupa sem marca receberá o segundo nível de preferência;

Hipótese 3c: De uma maneira geral, o boneco negro vestido com roupa de marca receberá o terceiro nível de preferência;

Hipótese 3d: De uma maneira geral, o boneco negro vestido com roupa sem marca terá o menor nível de preferência.

Objetivo B:

- Investigar o papel mediador da adesão aos sistemas de valores na preferência dos participantes.

Em relação aos objetivos B:

Hipótese 3e: A adesão aos sistemas de valores de autopromoção e conservação levará a índices mais elevados de preferência pelo boneco branco vestido com roupa de marca, e pelo boneco branco vestido com roupa sem marca;

Hipótese 3f: A adesão aos sistemas de valores de abertura à mudança e autotranscendência levará a índices mais elevados de preferência pelo boneco negro vestido com roupa de marca, e boneco negro vestido com roupa sem marca.

Amostra: 110 crianças estudantes de escolas privadas e 122 crianças estudantes em escolas públicas, com idade entre 8 e 9 anos.

4. Estudo 1: Categorização das marcas do vestuário infantil: marcas de ricos e marcas de pobres.

Este estudo foi de cunho exploratório descritivo e teve como objetivo desenvolver uma estratégia de mensuração do preconceito de classe social, por meio da relação feita pelos participantes entre marcas do vestuário infantil e a classe social de quem as veste (ricos ou pobres);

4.1 Estudo piloto: reconhecimento das marcas de vestuário infantil

Para auxiliar na escolha das marcas de vestuário infantil, foi realizado inicialmente um estudo piloto com 10 crianças, com faixa etária de 7 a 9 anos de idade, sendo cinco estudantes de escolas privadas e cinco de escolas públicas. Ao todo, foram apresentados cartões-figura com 25 marcas de vestuário infantil, representativas no mercado consumidor, tanto de lojas de vestuário infantil como de adultos, todas localizadas nos shoppings de João Pessoa/PB. Inicialmente, foram utilizadas marcas das faixas etárias de crianças e adultos para investigar qual o nível de conhecimento que as crianças tinham em relação às mesmas, bem como a identificação.

A escolha de marcas de lojas localizadas em shoppings deveu-se a estudos realizados com crianças, por destacarem esse local como sendo o terceiro lugar onde as crianças fazem seus pedidos de compras, tornando-se, assim, consumidoras (McNeal, 1999).

Os participantes foram questionados sobre quais as marcas conhecidas por eles e quais seriam as marcas de vestuário que as crianças ricas e pobres usavam. As crianças tanto estudantes da escola pública quanto da escola privada reconheceram quinze marcas: Tigor T. Tigre; Valettinho; Lilica Ripilica; Pivete; Nike; Adidas; Puma; Seaway; C&A;

Riachuelo; Marisa; Renner; Reebok; Lacoste; Calvin Klein. Estas marcas foram utilizadas para a realização do Estudo 1.

Um fato interessante que deve ser considerado, é que na atualidade várias marcas estão sendo imitadas, facilitando o reconhecimento de sua imagem, estas, chamadas popularmente de “piratas” ou réplicas. Como destaca Neto et. al. (2009), em estudo sobre comportamento do consumidor de produto pirata, aponta que a pirataria abrange todos os setores da economia, com o crescimento do mercado paralelo, facilmente são encontrados todos os tipos de produtos sendo falsificados e pirateados.

4.2 Método

Participantes

Participaram desse primeiro estudo 30 crianças, sendo 12 (40%) do sexo masculino e 18 (60%) do sexo feminino, com idades entre 8 e 9 anos, sendo a idade média de 8,47 anos (DP = 0,507 anos), distribuídas equitativamente entre as escolas públicas e privadas. As escolas públicas eram situadas nos bairros da periferia e as escolas privadas em bairros de classe média, todas situadas na cidade de João Pessoa-PB.

Aspectos éticos

A pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética, obtendo sua devida autorização, conforme a resolução n° 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que assegura a realização de pesquisas envolvendo seres humanos, tendo CAAE n° 22949913.0.0000.5176 e Parecer Consubstanciado n° 632.736. Foram respeitados todos os aspectos éticos.

Após a aprovação do Comitê de Ética (Anexo I), foram realizados contatos com as escolas para a devida autorização e solicitação do envio para os pais do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Anexo II) visando à autorização para que as crianças pudessem participar da pesquisa.

De posse da autorização das escolas para a realização do estudo, e dos Termos de Consentimento Livre Esclarecidos, assinados pelos pais das crianças, foi solicitada uma sala à diretoria das escolas para a realização do estudo. Foram esclarecidos às crianças os objetivos da pesquisa e solicitada a sua livre participação como sujeitos do estudo, através da assinatura de um Termo de Assentimento para a criança (Anexo III), este termo foi explicado em uma linguagem acessível à criança facilitando assim, o entendimento do mesmo. Após assinatura do Termo de Assentimento pelas crianças, elas foram entrevistadas individualmente.

Instrumentos e Procedimentos

Foram escolhidas 15 marcas de vestuário infantil representativas no mercado consumidor, cujas lojas situam-se em shoppings localizados tanto no centro da cidade, quanto em bairros de classe social mais alta, todos situados na cidade de João Pessoa-PB, abrangendo os segmentos de calçados e roupas. A partir dos resultados encontrados no estudo piloto, as marcas reconhecidas foram inseridas no Estudo 1.

Após essa escolha, foram confeccionados cartões com as marcas, como material de estímulo (Anexo IV). As marcas foram divididas em: quatro marcas de lojas de departamentos; duas exclusivas de roupas infantis; três exclusivas de calçados infantis e seis de marcas que vendem roupas infantis e adultas. Também foi confeccionada uma folha de resposta (Anexo V) para que as crianças ordenassem até cinco marcas escolhidas. Os cartões foram apresentados individualmente.

Para fins da pesquisa, também foi utilizado um diário de campo, contendo as justificativas das crianças para os questionamentos realizados quanto à escolha das

marcas e o porquê, na opinião delas, determinadas marcas eram usadas por crianças ricas e outras por crianças pobres. Segundo Minayo (2002), o pesquisador se debruça sobre o diário de campo, com o objetivo de construir detalhes que, no seu somatório, vão congregando diferentes momentos da pesquisa. Essa autora destaca a importância do uso sistemático desde o primeiro momento de ida a campo até a fase final da investigação.

Após chegar à escola, a pesquisadora apresentou-se e, em seguida, expôs as instruções da pesquisa. As instruções dadas às crianças estão no Quadro 1. Ressalte-se que a sequência das perguntas foi feita alternadamente. Em uma folha à parte, a pesquisadora anotou os dados sócio-demográficos das crianças, constando de idade e sexo.

INSTRUÇÃO

Pense nas roupas que as crianças da sua idade usam.

Aqui tem algumas marcas de roupas e calçados e eu gostaria que você dissesse quais dessas marcas você acha que são mais usadas por crianças ricas. E quais as que são mais usadas por crianças pobres.

Quadro 1. Instruções dadas às crianças no Estudo 1

Foi dada a oportunidade de a criança escolher até cinco marcas consideradas por elas, como usadas por crianças ricas e cinco por crianças pobres. Após a escolha das marcas, as crianças ordenaram na folha de respostas de acordo com as preferências, e a pesquisadora fotografou a ordem para facilitar a análise dos dados.

Resultados

Para análise dos resultados nos dois tipos de escolas, foram utilizadas apenas as marcas reconhecidas por, pelo menos, 30% dos participantes, totalizando, assim, sete marcas.

Os resultados indicaram que, de uma forma geral, as crianças reconheceram sete marcas, mas quanto à atribuição do uso delas por crianças ricas e pobres não conseguiram distinguir claramente. Destacaram-se como “não reconhecidas” as marcas Pivete (66,7%), Pampili (63,3%), Nike (63,3%) e Marisa (63,35%).

Quando questionadas sobre quais as marcas seriam de ricos ou de pobres, foram consideradas marcas de ricos: C&A (63,3%); Adidas (40%); Riachuelo (40%). O percentual das marcas de pobres foi muito baixo, tendo Riachuelo, Pampili, C&A e Adidas o mesmo percentual (6,7%). Apenas 20% crianças repetiram as marcas, sinalizando, assim, uma ambiguidade entre o reconhecimento de marcas de ricos e de pobres. Esses resultados podem ser vistos na Tabela 4.

Tabela 4. Frequências e porcentagens gerais quanto à categorização e reconhecimento das marcas pelas crianças (N=30)

Marcas	Não reconhecidas	Pobre	Rico	Repetiu	Total
Adidas	16 53,3 %	2 6,7%	12 40%	0	30 100%
C&A	6 20%	2 6,7%	19 63,3%	3 10%	30 100%
Marisa	19 63,3%	1 3,3%	10 33,3%	0	30 100%
Nike	19 63,3%	1 3,3%	8 23,7%	2 6,7%	30 100%
Pampili	19 63,3%	2 6,7%	9 30%	0	30 100%
Pivete	20 66,7%	0	9 30%	1 3,3%	30 100%
Riachuelo	16 53,3%	2 6,7%	12 40%	0	30 100%

Analisando os dados, de acordo com a escola, pode-se observar, na Tabela 5, que na *escola pública*, as marcas consideradas como de crianças ricas foram C&A (60%), Adidas (46,7%) e Marisa (40%). Dentre as justificativas dadas pelas crianças para categorizar as marcas como de ricos ou de pobres, 13,33% relataram que as “crianças pobres não usam marcas porque não tem dinheiro”, o que retrata uma associação dos

produtos de marcas com o status econômico. O aparecimento da marca Adidas em lugar de destaque de reconhecimento corrobora resultados de estudos realizados com crianças (Ávilla, 2013; Júnior & Silva, 2009; Peres, 2007). Em relação ao não reconhecimento das marcas na escola pública, 46,66% das crianças relatou que as “crianças pobres não usam nenhuma das marcas que foram apresentadas”. Destas, duas explicaram que “as crianças pobres não usam porque não têm condições de comprar as coisas”.

Tabela 5. Frequências e porcentagens quanto à categorização e reconhecimento das marcas pelas crianças da escola pública (N=15)

Marcas	Não reconhecimento	Pobre	Rico	Repetiu	Total
Adidas	4 26,7%	2 13,3%	7 46,7%	2 13,3%	15 100%
C&A	3 20%	1 6,7%	9 60%	2 13,3%	15 100%
Marisa	8 53,3%	1 6,7%	6 40%	0	15 100%
Nike	8 53,3%	1 6,7%	4 26,7%	2 13,3%	15 100%
Pampili	8 53,3%	2 13,3%	5 33,3%	0	15 100%
Pivete	9 60%	0	5 33,3%	1 6,7%	15 100%
Riachuelo	8 53,3 %	2 13,3%	5 33,3%	0	15 100%

Na *escola privada*, as marcas consideradas como de crianças ricas que obtiveram maior frequência foram C&A (66,7%), Riachuelo (46,7%), como observado na Tabela 6. As demais marcas obtiveram a mesma porcentagem. Assim, foi escolhida para ser utilizada no Estudo 2 a marca Pivete (26,7%), por ser uma marca exclusiva de roupas infantis. Percebe-se neste resultado, a variável classe econômica emergindo, visto que, esta marca é usada por crianças de classe média e alta. Na escola pública ela não foi reconhecida, e na escola privada nenhuma criança referiu-se a ela como usada por crianças pobres.

Dentre as justificativas dadas pelas crianças para categorizar as marcas como de ricos ou de pobres, 20% das crianças afirmaram que as “crianças pobres não usavam marcas porque eram muito caras” e “elas não tinham dinheiro para comprar”; uma criança destacou que “as crianças pobres podem até usar marcas, mas juntam todo o dinheiro para comprar apenas um produto”. Como se pode observar, as crianças associam usar roupas com marcas ao econômico. Em relação ao não reconhecimento das marcas na escola privada, 46,66% das crianças relataram que as crianças pobres “não usam nenhuma das marcas que foram apresentadas porque não tinham dinheiro”. Destas, duas explicaram que as crianças pobres “não usam porque não têm condições de comprar coisas caras”.

Tabela 6. Frequências e porcentagens quanto à categorização e reconhecimento das marcas pelas crianças da escola privada (N=15)

Marcas	Não reconhecidas	Pobre	Rico	Repetiu	Total
Adidas	10 66,7%	1 6,7%	3 20%	1 6,7%	15 100%
C&A	3 20%	1 6,7%	10 66,7%	1 6,7%	15 100%
Marisa	11 73,3%	0	4 26,7%	0	15 100%
Nike	11 73,3%	0	4 26,7%	0	15 100%
Pampili	11 73,3%	0	4 26,7%	0	15 100%
Pivete	11 73,3%	0	4 26,7%	0	15 100%
Riachuelo	8 53,3%	0	7 46,7%	0	15 100%

Tomando como base os resultados deste estudo, as marcas categorizadas como de ricos na *escola pública* foram C&A (60%), Adidas (46,7%) e Marisa (40%) e na *escola privada* C&A (66,7%), Riachuelo (46,7%) e sendo escolhida como terceira marca para o estudo seguinte a Pivete (26,7%) por ser uma marca exclusiva de roupas infantis, foi realizado o Estudo 2.

Na *escola pública*, de acordo com o relato das crianças, o índice de marcas não reconhecidas estava relacionado às crianças pobres por não usarem nenhuma das marcas porque não tinham condições de comprá-las. Na *escola privada*, o índice de marcas não reconhecidas foi maior, observando-se que as crianças não conseguiram distinguir as marcas como de ricos e de pobres de forma clara. E, assim como na escola pública, as crianças relataram que crianças pobres não utilizavam produtos de nenhuma das marcas por não terem dinheiro.

Faz-se necessário ressaltar que tanto nas *escolas públicas quanto privadas*, as crianças manifestaram no momento da manipulação do instrumento (marcas) conhecer as marcas e justificavam isto, nos relatos de idas ao shopping, por vestir roupa de determinada marca ou ver colegas e pais vestindo.

Discussão do Estudo 1

Inicialmente, buscando esclarecer o papel que as marcas tiveram como instrumentos desse primeiro estudo, pretende-se justificar a importância de seu uso. A escolha por trabalhar com as marcas deveu-se ao fato de, como afirma Batey (2010), o significado da marca fazer a mediação entre os produtos e a motivação do consumidor, determinando, assim, o comportamento. Quanto à escolha específica pelas marcas de vestuário infantil, estudos com crianças de 8 a 11 anos indicam uma lembrança das marcas para categorias de alimentos em primeiro lugar e vestuário em segundo (Júnior & Silva, 2009; Veloso et al., 2008). Desta forma, a partir da escolha das marcas pelas crianças foi possível investigar como era percebida a relação entre marca e classe social.

Analisando o cenário de consumo das crianças na atualidade, Achenreiner e John (2003) destacam que a atual geração de consumidores infantis é considerada como tendo uma maior consciência de marca, se comparada às gerações anteriores. Isso se confirma

ao fato de, cada vez mais novas, as crianças reconhecerem a variedade de marcas existentes no mercado. Autores como Valkenburg e Bujzen (2005) relatam que, a partir dos dois anos de idade, as crianças já são capazes de reconhecer as marcas. O que corrobora ideias de Moreira e Cardoso (2008), apontando que crianças por volta dos dois anos de idade reconhecem algumas marcas, independentemente do contexto onde elas aparecem, quer seja no local de compra, na TV ou em casa.

Ross e Arradine (2004) complementam que, aos cinco anos, as crianças demonstram escolher e preferir marcas específicas de produtos. Dado confirmado em estudo de Veloso et al. (2008), a partir de pesquisa com crianças de baixa renda em supermercado, verificando a relação da criança com os produtos. Os resultados mostram que, de 5 a 7 anos, e de 7 anos em diante, há um estreitamento das relações da criança com os produtos e nível de interação com os mesmos.

Nesse sentido, considerando a faixa etária da amostra deste primeiro estudo, com crianças de oito e nove anos, as hipóteses eram que as marcas caras seriam avaliadas pelas crianças como usadas por crianças ricas e as marcas baratas por crianças pobres. Lembrando que, as próprias crianças realizaram esta diferenciação entre marcas caras e baratas como usadas por crianças ricas e por crianças pobres.

De uma forma geral, os resultados indicaram que as crianças reconheceram sete marcas, mas quanto à atribuição do uso delas por crianças ricas ou pobres não conseguiram distinguir claramente. Destacaram-se como “não reconhecidas” as marcas Pivete (66,7%), Pampili (63,3%), Nike (63,3%) e Marisa (63,35%).

O estudo de Peres (2007) acerca de reconhecimento de marcas, realizado com crianças, corrobora os dados acima. Nele, algumas apenas negaram o reconhecimento de algumas marcas ou apenas respondendo afirmativamente sem especificar, o que impossibilita a identificação e aprofundamento de tais respostas. O autor considerou as

respostas como “sem classificação”; na presente tese foi considerado como “não reconhecidas”.

Como marcas de ricos de uma forma geral, foram consideradas pelas crianças C&A (63,3%); Adidas (40%) e Riachuelo (40%). O percentual das marcas de pobres foi muito baixo, tendo Riachuelo, Pampili, C&A e Adidas o mesmo percentual (6,7%). Estes dados sinalizam a associação do uso de roupas de marcas sendo mais utilizado por crianças ricas.

Analisando os dados por tipo de escola, na *escola pública* as marcas consideradas como de crianças ricas foram C&A (60%), Adidas (46,7%) e Marisa (40%). Em relação às marcas usadas por crianças pobres, 13,33% relataram que as “crianças pobres não usam marcas porque não têm dinheiro”. Aqui, 46,66% das crianças não categorizaram as marcas apresentadas como de pobres, justificando que “crianças pobres não usam nenhuma das marcas que foram apresentadas porque não têm condições de comprar as coisas”.

Na *escola privada*, as marcas consideradas como de crianças ricas que obtiveram maior frequência foram C&A (66,7%) e Riachuelo (46,7%). As demais marcas tiveram a mesma porcentagem, mesmo assim, foi escolhido para ser utilizado no Estudo 2 a marca Pivete (26,7%), por ser uma marca exclusiva de roupas infantis.

Na *escola privada* o índice de marcas não categorizadas foi maior, observando-se que as crianças não conseguiram distinguir as marcas como usadas por crianças ricas e pobres de forma clara. E assim como na *escola pública*, as crianças relataram que crianças pobres não utilizavam produtos de nenhuma das marcas por não terem dinheiro. Os dados apontaram que nos dois tipos de escolas a presença ou ausência de marcas está associada à questão econômica. Os dados encontrados mencionam não só o reconhecimento das marcas pelas crianças, mas também sua diferenciação em relação às classes sociais.

Fazendo uma relação com outros estudos, Ross e Arradine (2004) investigaram o nível de consciência de marcas apresentado por crianças em termos dos componentes de lembrança e reconhecimento de marcas e da preferência declarada por marcas. Neste estudo, quando questionadas ao reconhecimento de marcas de roupas esportivas, crianças de 8 e 9 anos demonstraram preferência pela marca Adidas, sendo esta a marca preferida por todas as idades. O que corrobora dados do nosso estudo na escola pública.

Pesquisa realizada por Júnior e Silva (2009), analisando o comportamento do consumidor infantil de baixa renda com 104 crianças na faixa etária de 8 a 11 anos, encontrou dados, quando questionadas sobre a marca mais lembrada por categoria vestuário, calçados e materiais esportivos, a marca Adidas estava em primeiro lugar como mais lembrada pelas crianças. Peres (2007) também encontrou a mesma marca e os mesmos dados.

Diante dos objetivos deste primeiro estudo: a) desenvolver uma estratégia de mensuração do preconceito de classe social, por meio da relação feita pelos participantes entre marcas do vestuário infantil e a classe social de quem as veste (ricos ou pobres), o instrumento da pesquisa estruturado pelas figuras-estímulo com marcas foi utilizado como estratégia de mensuração (ANEXO-IV). Quanto à investigação do reconhecimento das marcas de vestuário infantil, as crianças reconheceram sete marcas, embora, quanto à atribuição ao uso delas por crianças ricas e pobres, tiveram um alto índice de não reconhecimento.

Em relação às hipóteses apresentadas: a) As crianças avaliarão as marcas caras como utilizadas por crianças ricas; b) as crianças avaliarão as marcas baratas como utilizadas por crianças pobres; Os resultados apontaram, **de uma forma geral**, que as crianças atribuíram o uso de algumas marcas por crianças ricas, enquanto que as crianças pobres não utilizavam roupas de marcas pelo fato de “não terem dinheiro para comprá-

las”. Já na separação por tipo de escolas, na *escola pública* as marcas consideradas como de crianças ricas foram C&A (60%), Adidas (46,7%) e Marisa (40%) e na *escola privada* as marcas consideradas como de crianças ricas que obtiveram maior frequência foram C&A (66,7%) e Riachuelo (46,7%).

Desta forma, neste primeiro estudo foi possível observar o reconhecimento da associação das marcas de roupas e da classe social pelas crianças.

5. Estudo 2: A marca como medida do preconceito racial e de classe

Este estudo teve como objetivo desenvolver uma estratégia de mensuração do preconceito racial e de classe, por meio da utilização das marcas de vestuário infantil e a cor da pele dos bonecos (negra ou branca). Teve um delineamento 2 (cor da pele dos bonecos: branca ou negra) x 2 (marca: rico e pobre). Este estudo também procurou investigar a autoidentificação racial infantil. Nele, foram utilizadas as marcas reconhecidas pelas crianças no Estudo 1.

Para a realização deste segundo estudo, foram utilizadas marcas diferentes por tipo de escola, considerando o reconhecimento por crianças de cada tipo para marcas que crianças ricas usavam. Para *escolas públicas* as marcas foram C&A (60%), Adidas (46,7%) e Marisa (40%) e para as *escolas privadas*, as marcas foram C&A (66,7%), Riachuelo (46,7%) e Pivete (26,7%).

5.1 Método

Participantes

Participaram deste estudo 80 crianças, com idades variando entre 8 e 9 anos ($M = 8,35$; $DP = 0,48$). Dessas, 52,5% eram meninos. Metade dos participantes foram

estudantes de escolas públicas e metade estudantes de escolas privadas, todas situadas na cidade de João Pessoa/PB.

Instrumentos e Procedimentos

Foram confeccionados oito bonecos com figuras humanas de crianças de ambos os sexos, negras e brancas para serem utilizados como material-estímulo. Os bonecos passaram pela análise de três juízes, membros do Grupo de Pesquisa em Comportamento Político - GPCP, que avaliaram se suas características físicas estavam de acordo com o objetivo do estudo, baseando-se no modelo de avaliação, utilizado por França (2006). Houve uma concordância de 100% entre os juízes, em relação aos traços e características dos instrumentos.

Os bonecos foram apresentados às crianças vestidos apenas com roupas íntimas. Aos meninos, apresentou-se o boneco masculino, e às meninas, a boneca feminina. Posteriormente, foram apresentados quatro pares de roupas infantis, compostas de camisetas e bermudas para os meninos e camisetas e saias para as meninas. Destes pares, três tinham impressas as marcas de vestuário escolhidos no Estudo 1; e o outro par não tinha marca nenhuma. Quanto ao tipo de escolas, nas escolas públicas, foram apresentadas as roupas com as marcas Adidas, Marisa e C&A (Anexo VI), enquanto que, nas escolas privadas, foram apresentadas roupas com as marcas C&A, Riachuelo e Pivete (Anexo VII). Estas marcas para os dois tipos de escolas, foram escolhidas a partir dos resultados do primeiro estudo sobre o reconhecimento das marcas.

A opção de apresentar um par de roupas sem marcas deveu-se aos resultados do Estudo 1, nos quais tanto nas escolas públicas como nas privadas, as crianças relataram que “crianças pobres não usavam produtos de nenhuma das marcas apresentadas por não terem dinheiro para comprá-las”, este resultado retrata que na percepção delas, crianças

pobres não usam roupas de marca. As instruções dadas às crianças, neste segundo estudo, estão apresentadas no Quadro 2.

INSTRUÇÃO

Aqui tenho uma loja de roupas infantis e tenho também alguns bonecos/bonecas para que você escolha a roupa deles. São dois/duas e você pode vestir eles um de cada vez. Depois de vestidos, irei te fazer algumas perguntas.

As perguntas feitas eram:

Por que você vestiu este (a) menino (a) com estas roupas?

Você acha que esta criança é rica ou pobre? Por quê?

Em seguida, perguntava-se:

Dessas cores (mostrava-se a escala que está na Figura 3), qual a que você acha que parece mais com a cor da sua pele?

As crianças podiam manusear a escala e colocar perto do corpo para comparar.

Quadro 2. Instruções dadas às crianças no Estudo 2.

Inicialmente foram apresentados à criança os dois bonecos/bonecas, branco (a) e negro (a) de acordo com o sexo do participante (meninos e meninas) e explicado que ela poderia vesti-los um de cada vez. Posteriormente foi explicado ao participante que a pesquisadora tinha quatro pares de roupas e foi solicitado que eles vestissem os respectivos bonecos/bonecas. Dando continuidade, a pesquisadora retirou as roupas dos bonecos/bonecas e perguntou ao participante qual dos dois bonecos (as) ele achava que tinha a cor da pele mais parecida com a sua. Esta pergunta subsidiou o aparecimento da variável cor da pele, verificando a autoidentificação racial da criança. Em seguida, foi apresentada uma escala composta por tons de pele, variando entre 1 e 20, sendo que, quanto maior a pontuação, mais negra é a cor da pele. A respectiva escala foi desenvolvida por Batista (2014).

Depois que a criança saía da sala, a própria pesquisadora, usando o mesmo instrumento, também classificou a cor da pele da criança. A escala pode ser observada na Figura 3. Em todos os procedimentos do estudo os instrumentos eram apresentados às crianças individualmente.



Figura 3: Escala de cor de pele (Batista, 2014)

Resultados

Os resultados, em relação ao uso das marcas, não apontaram diferenças significativas entre seu uso e a cor dos bonecos apresentados. Embora o boneco branco ($M= 2,55$; $DP= 0,77$) tenha sido classificado como mais rico do que o boneco negro ($M=1,75$; $DP=0,92$), $t(76) = 5,43$, $p < 0,001$, este resultado indica que os participantes conseguem relacionar a cor da pele com a classe social, sendo o branco visto como mais rico do que o negro, mas o mesmo não acontece em relação ao uso de roupas de marca.

Utilizando a escala de Batista (2014), os resultados apontaram que, quanto à diferença de cor da pele entre as crianças de escola pública e privada (autoidentificação racial), os dados indicaram que as crianças de escola pública se declaram como mais negras ($M=8,58$; $DP=3,65$) do que na escola privada ($M=6,53$; $DP= 3,84$), e esta diferença é significativa, $t(78) = 2,44$, $p < 0,05$. Quanto à classificação da pesquisadora, também foi observada uma diferença significativa, $t(73,9) = 3,24$, $p < 0,01$, sendo que as crianças de escola pública foram classificadas como mais negras ($M= 9,13$; $DP= 2,87$) do que as crianças de escola privada ($M= 6,75$; $DP= 3,64$). Em relação ao tipo de escola, tanto das

públicas quanto privadas, não houve diferença significativa entre a classificação da criança e a classificação da pesquisadora. Sendo na escola pública $t(39) = -1,38, p=0,174$ e na escola privada $t(39) = -0,64, p=0,528$. Assim, de acordo com os dados apresentados, houve uma coerência entre a autoidentificação racial considerada pelas crianças e pela pesquisadora.

Tabela 7: Identificação das crianças com a cor da pele dos bonecos

Tipo de escola	Cor da pele do boneco			Total
	Branco	Negro	Não sabe	
Pública	22	18	0	40
% tipo de escola	55%	45%	0	100%
% identificação com boneco	47,8%	56,2%	0	50%
Resíduo ajustado	-0,5	0,9	-1,4	
Privada	24	14	2	40
% tipo de escola	60%	35%	5%	100%
% identificação com boneco	52,2%	43,8%	100%	50%
Resíduo ajustado	0,5	-0,9	1,4	

Nota: Para as diferenças serem significativas o resíduo ajustado teria que ser maior que 1,96 ou menor que -1,96.

No que se refere à autoidentificação dos participantes com a cor da pele do boneco apresentado, (Tabela 7) os resultados do qui-quadrado apontaram que não existem diferenças entre as escolas, havendo uma tendência geral dos participantes se identificarem com o boneco branco. Este resultado é contraditório, uma vez que, nas escolas públicas, as crianças se autoidentificaram como tendo a pele mais escura, mas, mesmo assim, tenderam a se identificar com o boneco branco.

Em relação à análise das justificativas dadas pelas crianças sobre a escolha dos (as) bonecos (as), ser negro (a) ou branco(a), os dados foram categorizados segundo a análise de conteúdo de Bardin (2002). Abaixo serão descritos os resultados com as porcentagens e as respectivas categorias que surgiram dos dados.

Acerca das justificativas para considerar os (as) brancos (as) e negros (as) como ricos e pobres *na escola pública*, os resultados apontaram que 53,57% consideraram o uso da roupa cara e de marca e 17,86%, consideraram o cabelo loiro, branco e bonito. Em relação ao boneco (a) negro (a) ser rico, os resultados apontaram 62,50% pela roupa cara e com marca. Sobre o boneco (a) branco ser pobre 36,36 % apontou que ele tinha roupa de pobre, estava sem marca, era barato; sobre o boneco (a) negro (a) ser pobre 33,33% das crianças afirmaram que tinha roupa sem marca e 29,17% cabelo preto, cacheado e negro.

Em relação às justificativas dadas pelas crianças, ao vestirem os bonecos *na escola privada*, os resultados apontaram que quanto a considerar que era rico o boneco branco: 43% disseram que ele era rico porque era branco, loiro e bonito; 36% associaram à riqueza e à marca, dizendo que a marca era boa e que gostavam da loja; apenas 10% das crianças da amostra consideraram o boneco branco como pobre, e estas não souberam dizer o porquê. Das crianças que consideraram o boneco (a) negro (a) como rico; 40% justificaram que ele veste roupa de loja boa e 30% considerou o cabelo como bonito. Este dado se destaca, pois retrata a valorização da identidade negra, refletindo às mudanças na percepção dos estereótipos como antes eram rejeitados e que agora passa a ser valorizado positivamente.

Quanto ao boneco negro, 25% afirmaram que ele tinha aparência de pobre; 20% que ele usava roupa sem marca ou de marca fraca; e 15% por causa da cor, como ele era negro.

Discussão do Estudo 2

Este segundo estudo teve como objetivo desenvolver uma estratégia de mensuração do preconceito racial por meio da utilização de marcas de vestuário infantil, baseada na relação feita pelos participantes entre as marcas e a cor da pele dos bonecos

que foram utilizados como figura-estímulo bem como investigar a autoidentificação racial das crianças.

As marcas utilizadas nos bonecos foram coerentes aos resultados do Estudo 1. Sendo assim, utilizaram-se, nas *escolas públicas*, as marcas Adidas, Marisa e C&A enquanto que nas *escolas privadas*, foram apresentadas roupas com as marcas C&A, Riachuelo e Pivete.

Os resultados, em relação ao uso das marcas, não apontaram diferenças significativas entre seu uso e a cor dos bonecos apresentados. Embora o boneco branco ($M= 2,55$; $DP= 0,77$) tenha sido classificado como mais rico do que o boneco negro ($M=1,75$; $DP=0,92$), $t(76) = 5,43$, $p<0,001$. Desta forma, embora os participantes não tenham associado o uso das marcas à cor da pele, os resultados indicaram que os participantes conseguem relacionar a cor da pele com a classe social, sendo o boneco branco visto como economicamente mais favorecido do que o negro.

Estes resultados expressam uma realidade ainda presente na sociedade, como destaca Souza (1991), acerca das especificidades brasileiras. A cor e as características físicas funcionam como referências que contêm duas faces associadas de forma inseparável, à raça e à condição social. Desta forma, o afrodescendente é levado a julgar-se inferior, não só pela raça, mas também socioeconomicamente.

Sendo assim, as hipóteses não foram confirmadas em relação ao uso das marcas, embora o boneco branco tenha sido considerado, de uma forma geral, como mais rico.

Quanto à autoidentificação racial, entre as crianças de escola *pública e privada*, os resultados indicaram que as crianças de escola pública se declaram como mais negras ($M=8,58$; $DP=3,65$) do que na escola privada ($M=6,53$; $DP= 3,84$), e esta diferença é significativa, $t(78) = 2,44$, $p < 0,05$.

Quanto à classificação da pesquisadora, também foi observada uma diferença significativa, $t(73,9) = 3,24$, $p < 0,01$, sendo que as crianças de escola pública foram classificadas como mais negras ($M = 9,13$; $DP = 2,87$) do que as crianças de escola privada ($M = 6,75$; $DP = 3,64$). Dentro de cada escola, tanto públicas quanto privadas, não houve diferença significativa entre a classificação da criança e a classificação da pesquisadora. Sendo na escola pública $t(39) = -1,38$, $p = 0,174$ e na escola privada $t(39) = -0,64$, $p = 0,528$.

Frente a esses resultados, observou-se que as crianças foram congruentes em sua autoidentificação racial. Estes resultados diferem dos encontrados por Silva, Pereira e Camino (2002) acerca da preferência racial em crianças de 5 a 10 anos, na cidade de João Pessoa. Os dados encontrados apontaram que 57% das crianças morenas se autoidentificaram como brancas, e que 78% das crianças negras se autoidentificaram como morenas.

No presente estudo, houve uma maior congruência na autoidentificação racial das crianças, considerando os resultados dos questionamentos respondidos por elas e pela pesquisadora. De uma forma geral, podemos considerar, também, dados da Pesquisa Nacional por Amostra e Domicílios (Pnad, 2014), destacando que o número de pessoas que se declaram de cor preta ou parda continua aumentando, somando atualmente 53,6% da população brasileira, contra 48,17% em 2004. Estes dados relacionam-se ao aumento do reconhecimento da cor e reflexo de movimentos sociais de maior conscientização e orgulho da cor, das características físicas e culturais, bem como políticas públicas que valorizem o afrodescendente. Fato que pode ter refletido nos resultados encontrados neste estudo.

Quanto à autoidentificação das crianças, com a cor da pele dos bonecos apresentados, não há diferença entre as escolas públicas e privadas. *Na escola pública*

55% das crianças identificaram-se com o boneco branco, quanto 45% com o boneco negro. Já *na escola privada* 60% identificaram-se com o boneco branco, e 35% com o boneco negro, 5% não soube responder. Desta forma, houve uma tendência geral dos participantes identificarem-se com o boneco branco.

Os resultados acima apresentam uma incongruência entre a diferença de cor da pele das crianças (autoidentificação), e a cor da pele dos bonecos. *Na escola pública*, embora se autoidentifiquem como negras, no momento que foram solicitadas a identificarem-se com a cor da pele dos bonecos, as crianças associaram-se ao boneco (a) branco (a). Pode-se pensar este dado como algo que reforça uma dificuldade de aceitação e autoimagem positiva em relação à figura negra. No momento de identificar sua cor de pele, a criança consegue lidar melhor com essas questões, mas quando se projeta no outro, a dificuldade emerge.

O que corrobora resultados encontrados em estudo realizado por França e Monteiro (2002), com crianças na faixa etária de 5 a 10 anos, negras, mulatas e brancas: 80% das crianças brancas analisadas reconheceram-se como brancas; 54% das mulatas reconheceram-se como mulatas; já entre as crianças negras, apenas 40% se auto categorizaram como negras.

Resultados similares foram encontrados por Doria (2015), com crianças de 6 a 10 anos, utilizando contos de fadas e identidade étnica na infância. A autora trabalhou com crianças brancas, não brancas e crianças quilombolas, na autocategorização racial. As crianças brancas se definiram como brancas; e nas não brancas, houve uma divisão. Uma parte se definiu branca e outra negra, enquanto no grupo das crianças quilombolas a maioria se definiu como negra. Acredita-se que o resultado se deve ao fato de a criança quilombola ter sua identidade reconhecida através de ações de políticas afirmativas (Doria, 2015; França & Lima, 2011).

Como possível justificativa, pode-se discutir estudo de Carone (2002) destacando que o modelo branco de beleza é considerado padrão até os dias atuais. No entanto, observa-se o comportamento e atitude dos negros, elevando o desejo de eliminar seus traços negroides, com o objetivo de aproximar-se ao branco na aparência. Como aponta Coutinho (2010), o padrão de beleza brasileira está associado ao branco. O que condiz com as ideias de Oliveira (2007) quanto a assumir a identidade negra no Brasil ser algo difícil e doloroso, considerando que o modelo “bom”, “positivo” e de “sucesso” de identidade negra são escassos e pouco divulgados. Pensando na autocategorização, estes resultados ressoam a relação com o status social do grupo, visto que, como destaca França e Monteiro (2011) quando os indivíduos lutam por uma identidade social positiva, provavelmente resistirão a identificarem-se com grupos de baixo status ou tentarão mudar sua afiliação.

Outro fator importante que pode ter refletido nesses resultados é o processo de socialização das crianças. Crianças negras, inevitavelmente, são socializadas em um contexto, em sua maioria branco, mesmo que não se configure uma maioria numérica no grupo ou comunidade específica e, muitas vezes, ainda se deparam com desigualdades econômicas e políticas (Spanser, 1987).

As hipóteses deste estudo foram que as crianças avaliariam as marcas caras (que foram utilizadas a partir dos resultados do Estudo 1) como sendo mais utilizadas por crianças brancas e ricas, e as marcas baratas como sendo mais utilizadas por crianças negras e pobres. Embora não tenha havido um resultado significativo quando à categorização das marcas, o boneco branco foi classificado como mais rico que o boneco negro. E neste estudo, foi identificada incongruência entre a autoidentificação das crianças com sua cor de pele e a autoidentificação com a cor da pele dos bonecos, sinalizando uma possível hipótese de racismo sutil, embora, de acordo com alguns

estudos realizados na área (França & Monteiro, 2002; França, 2006), tenha havido uma internalização da norma nesta idade. No momento da autoidentificação, as crianças se identificam como negras, mas, quando solicitadas a projetarem sua cor de pele, na cor de pele dos bonecos, a dificuldade aparece. Outra hipótese que pode ser considerada é a do branqueamento, em que o indivíduo se apropria de características do grupo dominante buscando uma identidade social positiva (Piza, 2000).

6. Estudo 3: Identificação com a cor da pele e classe social

Este estudo teve como objetivos:

Objetivos A:

- Investigar a preferência dos participantes em relação à:

- a) boneco branco com roupa de marca;
- b) boneco branco com roupa sem marca;
- c) boneco negro com roupa de marca;
- d) boneco negro com roupa sem marca;

Os bonecos estavam vestidos com apenas uma das marcas de acordo com os resultados encontrados nos Estudos 1 e 2.

Em relação aos objetivos A:

Hipótese 3a: De uma maneira geral, o boneco branco vestido com roupa de marca terá o maior nível de preferência pelos participantes;

Hipótese 3b: De uma maneira geral, o boneco branco vestido com roupa sem marca receberá o segundo nível de preferência;

Hipótese 3c: De uma maneira geral, o boneco negro vestido com roupa de marca receberá o terceiro nível de preferência;

Hipótese 3d: De uma maneira geral, o boneco negro vestido com roupa sem marca terá o menor nível de preferência.

Objetivo B:

- Investigar o papel mediador da adesão aos sistemas de valores na preferência dos participantes.

Em relação aos objetivos B:

Hipótese 3e: A adesão aos sistemas de valores de autopromoção e conservação levará a índices mais elevados de preferência pelo boneco branco vestido com roupa de marca, e pelo boneco branco vestido com roupa sem marca;

Hipótese 3f: A adesão aos sistemas de valores de abertura à mudança e autotranscendência levará a índices mais elevados de preferência pelo boneco negro vestido com roupa de marca, e boneco negro vestido com roupa sem marca.

6.1 Método

Participantes

Participaram deste estudo 232 crianças, com idade variando entre 8 e 11 anos ($M = 9,75$; $DP = 0,88$), sendo a maioria do sexo feminino (60,8%). Essa amostra, assim como nos dois estudos anteriores, foi coletada em escolas públicas e privadas. A amostra da escola pública contou com 122 participantes, com idades variando entre 9 e 11 anos ($M = 10,2$; $DP = 0,71$), sendo a maioria do sexo feminino (62,3%). Já a amostra da escola privada contou com 110 participantes, com idades variando entre 8 e 11 anos ($M = 9,30$; $DP = 0,84$), sendo a maioria do sexo feminino (59,1%).

Em relação à cor da pele dos participantes, assim como no Estudo 2, foi utilizada a escala desenvolvida por Batista (2014). As crianças da escola pública ($M = 9,66$; $DP = 4,34$) se autoidentificaram como tendo, em média, uma cor da pele mais escura do que

aquelas da escola particular ($M = 7,65$; $DP = 3,76$), $t(230) = 3,73$, $p < 0,001$, confirmando os resultados do Estudo 2.

Instrumentos e Procedimentos

Foram apresentados às crianças quatro bonecos/bonecas, sendo dois brancos e dois negros. Destes, um branco e outro negro estavam vestidos com a roupa que apresentava a marca Adidas (Anexo VIII). A marca Adidas foi escolhida considerando estudos com crianças que a referiram como mais conhecida (Ávila, Junior & Silva, 2009; Peres, 2007). Os outros dois bonecos, um branco e outro negro, estavam vestidos com roupas sem nenhuma marca. A decisão por usar, neste estudo, os bonecos vestidos com a marca Adidas e sem nenhuma marca deveu-se aos resultados dos Estudos 1 e 2. Em seguida, perguntou-se aos participantes um conjunto de questões sobre suas preferências em relação aos bonecos apresentados. As perguntas de 1 a 6 foram formuladas com base nos estudos de França (2006), e foram utilizadas como a medida do preconceito racial e de classe. A pergunta 7 tinha como objetivo averiguar se os participantes reconheciam a marca utilizada como sendo uma marca de “rico”. Assim como no Estudo 2, nesse estudo também foi utilizada a escala de Batista (2014) para a autoidentificação da cor pele.

INSTRUÇÃO

Aqui tenho quatro bonecos/bonecas com a figura humana e farei algumas perguntas para você.

- 1- Com qual deles você gostaria de brincar?*
- 2- Qual você gostaria de dar um doce?*
- 3- Qual você gostaria que seus pais adotassem como sua irmã/irmão?*
- 4- Qual dessas crianças você acha que a mãe gosta mais?*
- 5- Qual dessas crianças você acha que é mais sabido/ inteligente?*
- 6- Qual dessas crianças você acha que a professora gosta mais?*
- 7- Você acha que essa marca é de rico ou de pobre? Por quê?*

Em seguida, perguntava-se:

- 8- Dessas cores (mostrava-se a escala que está na Figura 1), qual você acha que parece mais com a cor da sua pele?*

As crianças podiam manusear a escala e colocar perto do corpo para comparar.

Quadro 3 – Instruções dadas às crianças no Estudo 3

Posteriormente, levando em consideração o segundo objetivo deste estudo 3, para investigar a adesão das crianças aos sistemas de valores de Schwartz, adaptou-se o instrumento Picture – Based Value Survey for Children (PBVS-C), desenvolvido por Doring et al. (2010). No estudo de Doring et al. (2010), realizado em vários países, este instrumento era formado por 20 itens e idêntico ao utilizado por Bilsky et al. (2005). Os participantes do estudo realizado pela autora responderam individualmente em aplicação coletiva. As instruções eram lidas em voz alta pelo pesquisador e o instrumento era projetado para que todos vissem.

Roazzi et al. (2011) adaptaram o instrumento para o Brasil e adaptaram às situações descritas por Doring et al. (2010) para o contexto brasileiro. No entanto, Roazzi e colegas utilizaram apenas o instrumento de “papel e lápis”, sem a projeção utilizada por Doring et al. (2010).

No presente estudo, foram realizadas algumas modificações no procedimento de coleta de dados, visando evitar as dificuldades relatadas por Doring et al. (2010) e por Roazzi et al. (2011) e a aplicação foi realizada individualmente. Outra modificação realizada foi que em Doring et al. (2010), as lâminas eram apresentadas todas de uma vez, e os participantes tinham que organizá-las de acordo com a ordem de importância dos valores representados em cada uma. No presente estudo, foi desenvolvido um caderno de respostas onde, em cada página, era apresentada uma situação e possuía uma escala Likert de cinco pontos, representados por carinhas “smile”, que variavam de 1 (nenhuma importância) a 5 (máxima importância), esta escala está na Figura. 4. A presente modificação visou simplificar o procedimento, visto que os participantes avaliavam uma situação em cada página. As evidências de validade desse instrumento sobre os valores infantis para o Brasil estão no Anexo VII.

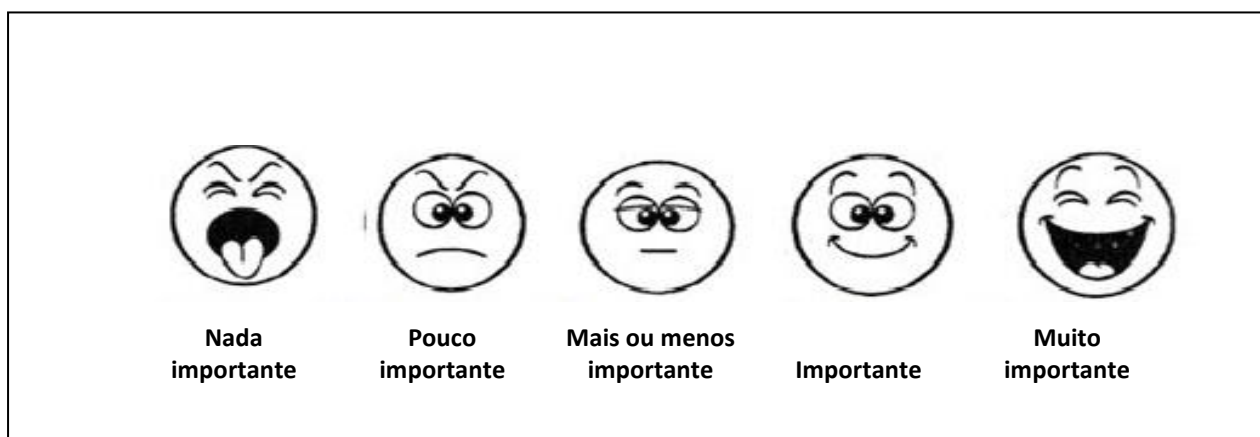


Figura 4: Escala Likert de cinco pontos.

Procedimento de análise

Para análise dos dados, foram realizadas análises de qui-quadrado, avaliando a preferência das crianças em função da sua cor da pele e da sua idade. Além disso, foram realizadas análises de correlação de *Pearson* entre as preferências da criança e os valores.

Em seguida houve as análises de regressão linear (método *enter*) para testar o poder preditivo dos valores nas preferências das crianças por cor da pele, marcas e por estas duas variáveis conjuntamente. Por fim, viabilizaram-se análises de regressão hierárquica (método *enter*) para avaliar o impacto das variáveis sócio-demográficas (sexo, idade e cor da pele) e dos valores na discriminação por cor e classe.

Resultados

Inicialmente, foram analisadas as preferências das crianças por bonecos/bonecas brancos (as) ou negros (as) que vestiam roupas de marca ou sem marca, por meio das seis perguntas mencionadas no roteiro de entrevista/instrução. Como pode ser observado na Tabela 8, em relação às crianças de *escola pública*, nos itens “com quem a criança gostaria de brincar”, “gostaria de dar um doce” e “quem acha que a mãe gosta mais” o maior percentual de preferência foi para o boneco negro que usava roupa sem marca. Nos itens “quem gostaria que seus pais adotassem” e “quem é mais inteligente”, as crianças preferiram novamente o boneco negro, mas dessa vez aquele que usava roupa de marca. Este último resultado sinaliza uma indicação de classe social, caracterizando o uso de marcas com o aumento do status econômico. Este resultado pode ser relacionado com os do Estudo 1, em que os participantes afirmaram que “crianças pobres não usam produtos de marcas por não terem dinheiro para comprar”.

Na *escola pública*, somente para o item referente a “quem a criança acha que a professora gosta mais” a preferência foi para o boneco branco usando roupa sem marca. Em síntese, esses resultados demonstram que as crianças preferem o boneco negro, mas elas têm consciência de que a professora prefere o boneco branco independente do uso de roupas de marca.

Para as crianças da *escola privada*, no item “com quem a criança gostaria de brincar”, a preferência foi maior para o boneco negro com roupa sem marca. Já para os

demais itens, a preferência maior foi pelo boneco negro vestido com roupa de marca. Estes resultados mostram que as crianças, de uma forma geral, tendem a favorecer o boneco negro. Pode-se inferir que houve, por parte das crianças de escolas privadas, uma internalização da norma antipreconceito, outra possibilidade poderia estar associada a características de sociabilidade destas crianças. Embora a norma atue na cor da pele, mas não no status. Dito de outra forma, o boneco negro, para ser aceito, precisa estar vestido com roupa de marca, indicando que vestido assim, ele não seria pobre.

Tabela 8. Percentual das preferências em função da cor da pele e do tipo de roupa dos bonecos/bonecas para a escola pública e privada

		Branco/ Marca	Branco/ Sem marca	Negro/ Marca	Negro/ Sem marca
Pública	Gostaria de brincar	20,5	22,1	27,9	29,5
	Dar um doce	16,4	26,2	24,6	32,8
	Pais adotarem	23,0	17,2	36,9	22,1
	Mãe gosta mais	15,6	23,8	27,0	32,0
	Mais inteligente	26,2	21,3	27,9	23,8
	Professora gosta mais	24,6	27,9	21,3	25,4
Privada	Gostaria de brincar	10,0	17,3	32,7	40,0
	Dar um doce	12,7	17,3	37,3	32,7
	Pais adotarem	16,4	20,0	32,7	30,9
	Mãe gosta mais	20,9	20,9	31,8	26,4
	Mais inteligente	23,6	17,3	32,7	26,4
	Professora gosta mais	17,3	23,6	31,8	27,3

A fim de verificar se existe diferença significativa entre essas preferências em função da cor da pele das crianças, primeiro foram divididas a cor da pele das crianças em três grupos (branco, moreno e negro) a partir da autoidentificação na escala de tons de pele desenvolvida por Batista (2014). A divisão de cor de pele foi realizada considerando os tons de pele da escala, bem como o fato de algumas instituições utilizarem a denominação de apenas “brancos e negros”, enquanto popularmente englobam-se variações do termo “moreno”, exemplificando assim a complexidade da questão racial no Brasil (Sacco, 2015; Petruccelli & Saboia, 2013; Telles, 2003). Em

seguida, foram realizadas análises de contingência qui-quadrado, apresentadas na Tabela 9, para a amostra das escolas pública e na Tabela 10 para a amostra da escola privada. Como pôde se observar na Tabela 9, não foram encontradas diferenças significativas nas preferências para cada um dos grupos avaliados nas perguntas: “gostaria de brincar” [χ^2 (6, 116) = 5,28, p = 0,51], “dar um doce” [χ^2 (6, 116) = 9,87, p = 0,13], “pais adotar” [χ^2 (6, 116) = 4,91, p = 0,77], “mãe gosta mais” [χ^2 (6, 116) = 8,93, p = 0,54], “mais inteligente” [χ^2 (6, 116) = 6,10, p = 0,64] e “professora gosta mais” [χ^2 (6, 116) = 7,67, p = 0,47].

Tabela 9. Percentuais dos grupos avaliados em função da cor da pele da criança para a escola pública.

Perguntas	Grupo Avaliado	Cor da pele			Total
		Branco	Moreno	Negro	
Gostaria de brincar	CBM	9,8%	4,1%	6,6%	20,5%
	CBSM	9,0%	7,4%	5,7%	22,1%
	CNM	8,2%	9,0%	10,7%	27,9%
	CNSM	7,4%	11,5%	10,7%	29,5%
Dar um doce	CBM	1,6%	6,6%	8,2%	16,4%
	CBSM	13,1%	6,6%	6,6%	26,2%
	CNM	9,0%	9,0%	6,6%	24,6%
	CNSM	10,7%	9,8%	12,3%	32,8%
Pais adotar	CBM	8,2%	5,7%	9,0%	23,0%
	CBSM	7,4%	4,9%	4,9%	17,2%
	CNM	10,7%	12,3%	13,9%	36,9%
	CNSM	8,2%	8,2%	5,7%	22,1%
Mãe gosta mais	CBM	5,7%	3,3%	6,6%	15,6%
	CBSM	6,6%	6,6%	10,7%	23,8%
	CNM	8,2%	10,7%	8,2%	27,0%
	CNSM	13,1%	10,7%	8,2%	32,0%
Mais inteligente	CBM	9,0%	5,7%	11,5%	26,2%
	CBSM	7,4%	7,4%	6,6%	21,3%
	CNM	10,7%	10,7%	6,6%	27,9%
	CNSM	7,4%	7,4%	9,0%	23,8%
Professora gosta mais	CBM	9,8%	4,9%	9,8%	24,6%
	CBSM	6,6%	10,7%	10,7%	27,9%
	CNM	9,0%	5,7%	6,6%	21,3%
	CNSM	9,0%	9,8%	6,6%	25,4%

Nota: CBM, criança branca com roupa com marca; CBSM, criança branca com roupa sem marca; CNM, criança negra com roupa com marca; CNSM, criança negra com roupa sem marca.

Para a amostra da *escola privada* (Tabela 10), também não foram observadas diferenças significativas entre as preferências para cada um dos grupos avaliados nas perguntas: “gostaria de brincar” [χ^2 (6, 110) = 4,09, $p = 0,66$], “dar um doce” [χ^2 (6, 110) = 6,13, $p = 0,41$], “pais adotar” [χ^2 (6, 110) = 4,15, $p = 0,66$], “mãe gosta mais” [χ^2 (6, 110) = 4,64, $p = 0,59$], “mais inteligente” [χ^2 (6, 110) = 4,16, $p = 0,66$] e “professora gosta mais” [χ^2 (6, 110) = 2,51, $p = 0,87$].

Em conjunto, todos esses resultados indicam que a escolha dos bonecos/bonecas feita pelos participantes era independente da sua cor de pele.

Tabela 10. Percentuais dos grupos avaliados em função da cor da pele para a escola privada

Perguntas	Grupo Avaliado	Cor da pele			Total
		Branco	Moreno	Negro	
Gostaria de brincar	CBM	5,5%	3,6%	0,9%	10%
	CBSM	6,4%	6,4%	4,5%	17,3%
	CNM	11,8%	10,9%	10%	32,7%
	CNSM	10,9%	17,3%	11,8%	40%
Dar um doce	CBM	4,5%	6,4%	1,8%	12,7%
	CBSM	8,2%	3,6%	5,5%	17,3%
	CNM	11,8%	12,7%	12,7%	37,3%
	CNSM	10%	15,5%	7,3%	32,7%
Pais adotar	CBM	6,4%	7,3%	2,7%	16,4%
	CBSM	5,5%	8,2%	6,4%	20%
	CNM	10%	14,5%	8,2%	32,7%
	CNSM	12,7%	8,2%	10%	30,9%
Mãe gosta mais	CBM	8,2%	5,5%	7,3%	20,9%
	CBSM	7,3%	9,1%	4,5%	20,9%
	CNM	10%	10,9%	10,9%	31,8%
	CNSM	9,1%	12,7%	4,5%	26,4%
Mais inteligente	CBM	7,3%	8,2%	8,2%	23,6%
	CBSM	6,4%	5,5%	5,5%	17,3%
	CNM	10%	16,4%	6,4%	32,7%
	CNSM	10,9%	8,2%	7,3%	26,4%
Professora gosta mais	CBM	3,6%	7,3%	6,4%	17,3%
	CBSM	9,1%	9,1%	5,5%	23,6%
	CNM	12,7%	10,9%	8,2%	31,8%
	CNSM	9,1%	10,9%	7,3%	27,3%

Nota: CBM, criança branca com roupa com marca; CBSM, criança branca com roupa sem marca; CNM, criança negra com roupa com marca; CNSM, criança negra com roupa sem marca.

Em seguida, foram realizadas análises de regressão múltipla para avaliar se os valores humanos explicam as preferências em função da cor da pele e da classe social. Estes resultados são mostrados na Tabela 11 (*escola pública*) e na Tabela 12 (*escola privada*).

Tabela 11. Análise das preferências por cor e classe sendo explicadas pelos valores humanos para a escola pública

Preditores	Preferência			
	Branco	Negro	Marca	Sem Marca
	β	B	β	β
Abertura à mudança	-0,06	0,05	0,10	-0,10
Conservação	0,06	-0,08	0,13	-0,15
Autotranscedência	0,03	-0,05	0,00	0,02
Autopromoção	0,39**	-0,37**	0,21*	-0,19
Informação do Modelo	$R = 0,39$	$R = 0,37$	$R = 0,21$	$R = 0,19$
	$R^2_{\text{Ajustado}} = 0,15$	$R^2_{\text{Ajustado}} = 0,13$	$R^2_{\text{Ajustado}} = 0,03$	$R^2_{\text{Ajustado}} = 0,03$
	$F(1, 120) = 21,5$	$F(1, 120) = 19,52$	$F(1, 120) = 5,27$	$F(1, 120) = 4,25$
	$p < 0,001$	$p < 0,001$	$p < 0,05$	$p < 0,05$

Nota. β = coeficientes padronizados; ** $p < 0,001$; * $p < 0,05$.

Ao analisar a Tabela 11, podemos observar que, para a amostra das *escolas públicas*, apenas os valores de autopromoção predizem significativamente a preferência pelo boneco branco com roupa de marca, de maneira que as crianças que valorizam a autopromoção tendem a preferir o boneco branco e que usa roupas de marca. Por outro lado, a adesão aos valores de autopromoção prediz negativamente a preferência pelos bonecos negros, mostrando uma desvalorização destes.

Para a amostra das *escolas privadas*, reportadas na Tabela 12, observou-se que os valores de autopromoção também predizem a preferência pelo boneco branco, enquanto que prediz negativamente a preferência pelo boneco negro. Os valores de conservação, por sua vez, predizem diretamente a preferência pelo boneco com roupa sem marca, enquanto que predizem negativamente a preferência pelo boneco com roupa de marca.

Tabela 12. Análise das preferências por cor e classe sendo explicadas pelos valores humanos para a escola privada

Preditores	Preferência			
	Branco	Negro	Marca	Sem Marca
	B	B	β	β
Abertura à mudança	-0,04	0,03	-0,06	0,05
Conservação	-0,12	-0,12	-0,25**	0,25**
Autotranscedência	-0,15	-0,14	0,06	-0,52
Autopromoção	0,23*	-0,22*	-0,17	0,16
Informação do Modelo	$R = 0,23$	$R = 0,22$	$R = 0,25$	$R = 0,25$
	$R^2_{\text{Ajustado}} = 0,05$	$R^2_{\text{Ajustado}} = 0,04$	$R^2_{\text{Ajustado}} = 0,05$	$R^2_{\text{Ajustado}} = 0,06$
	$F(1, 108) = 6,11$	$F(1, 108) = 5,52$	$F(1, 108) = 7,06$	$F(1, 108) = 7,47$
	$p < 0,05$	$p < 0,05$	$p < 0,01$	$p < 0,01$

Nota. β = coeficientes padronizados; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Ao analisarmos as preferências em função da cor e da classe social, conjuntamente nas tabelas que se seguem, (Tabelas 13 e 14), percebe-se que, para a amostra da *escola pública* (Tabela 13), os valores de autopromoção predizem positivamente a preferência pelo boneco branco com roupa de marca; e predizem negativamente a preferência pelo boneco negro, em geral, independentemente de ser vestido com roupa de marca ou sem marca.

Tabela 13. Análise das preferências por grupo avaliado sendo explicadas pelos valores humanos para a escola pública

Preditores	Preferência			
	Branco/Marca	Branco/ Sem marca	Negro/Marca	Negro/ Sem Marca
	β	B	β	β
Abertura à mudança	0,09	-0,19	0,03	0,03
Conservação	0,14	-0,08	0,01	-0,09
Autotranscedência	0,02	0,08	-0,02	-0,03
Autopromoção	0,42**	0,09	-0,19*	-0,20*
Informação do Modelo	$R = 0,42$	$R = 0,20$	$R = 0,19$	$R = 0,20$
	$R^2_{\text{Ajustado}} = 0,17$	$R^2_{\text{Ajustado}} = 0,01$	$R^2_{\text{Ajustado}} = 0,03$	$R^2_{\text{Ajustado}} = 0,03$
	$F(1, 120) = 25,08$	$F(1, 120) = 1,21$	$F(1, 120) = 4,43$	$F(1, 120) = 5,21$
	$p < 0,001$	ns	$p < 0,05$	$p < 0,05$

Nota. β = coeficientes padronizados; ** $p < 0,001$; * $p < 0,05$; ns = não significativo.

Em relação à amostra da *escola privada* (Tabela 14), observou-se que os valores de autopromoção continuam a predizer diretamente a preferência pelo boneco branco vestido com roupa de marca e a predizer negativamente a preferência pelo boneco negro com roupa sem marca. Ou seja, aqueles participantes que endossam os valores de autopromoção tendem a ter maior preferência pelo boneco branco que usa roupa de marca, e a rejeitar o boneco negro que usa roupa sem marca. Já os valores de autotranscendência predizem negativamente a preferência pelo boneco branco que usa roupa de marca. Assim, os participantes que endossam mais estes valores tendem a rejeitar mais o boneco branco que usa roupa de marca.

Tabela 14. Análise das preferências por grupo avaliado sendo explicadas pelos valores humanos para a escola privada

Preditores	Preferência			
	Branco/Marca	Branco/ Sem marca	Negro/Marca	Negro/ Sem Marca
	β	B	β	β
Abertura à mudança	0,01	0,06	-0,14	0,07
Conservação	-0,18	0,04	-0,05	0,16
Autotranscendência	-0,20*	0,02	0,11	0,02
Autopromoção	0,26**	0,06	0,01	-0,23*
Informação do Modelo	$R = 0,40$	$R = 0,13$	$R = 0,17$	$R = 0,29$
	$R^2_{\text{Ajustado}} = 0,13$	$R^2_{\text{Ajustado}} = 0,02$	$R^2_{\text{Ajustado}} = 0,00$	$R^2_{\text{Ajustado}} = 0,05$
	$F(4, 105) = 5,00$	$F(4, 105) = 0,44$	$F(4, 105) = 0,77$	$F(4, 105) = 2,32$
	$p < 0,01$	ns	ns	$p = 0,062$

Nota. β = coeficientes padronizados; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; ns = não significativo.

Finalmente, para analisar a discriminação em função da cor da pele e da classe social, foram criadas duas variáveis, por meio da diferença entre as preferências por branco e negro (discriminação de cor), e entre as preferências por roupas de marca e sem marca (discriminação de classe social). Esta medida foi denominada de discriminação de

cor ou de classe e variou entre 6 e -6, sendo que, quanto maior a pontuação, maior é a preferência pelas figuras brancas/com roupa de marca, e maior a rejeição das figuras negras/ com roupa sem marca. As Tabelas 15 e 16 apresentam os resultados das análises de regressão hierárquica nas quais se analisa o papel das variáveis sociodemográficas, e dos valores humanos, explicando a discriminação de cor e de classe social.

Tabela 15. Análise da discriminação em função da cor da pele ou da classe social explicadas pelos valores humanos, controlando o efeito das variáveis sócio demográficas para a escola pública

Preditores	Discriminação em função da cor de pele		Discriminação em função da classe social	
	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 1	Modelo 2
Sexo	-0,12	-0,09	-0,16	-0,16
Idade	-0,04	-0,02	-0,18*	-0,19*
Cor da pele	0,04	0,04	0,01	0,02
Abertura à mudança		-0,08		0,05
Conservação		0,09		0,19*
Autotranscedência		0,03		-0,05
Autopromoção		0,40**		0,15
Informação do Modelo	$R = 0,12$	$R = 0,41$	$R = 0,20$	$R = 0,32$
	$R^2_{\text{Ajustado}} = -0,01$	$R^2_{\text{Ajustado}} = 0,12$	$R^2_{\text{Ajustado}} = 0,01$	$R^2_{\text{Ajustado}} = 0,11$
	$F(3, 118) = 0,61$	$F(7, 114) = 3,26$	$F(3, 118) = 1,69$	$F(7, 114) = 1,97$
	$p = 0,61$	$p < 0,001$	$p = 0,17$	$p = 0,065$

Nota. β = coeficientes padronizados; * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$;

Para a amostra da *escola pública* (Tabela 15), no que concerne à discriminação em função da cor da pele, os resultados mostram que as variáveis sociodemográficas sexo, idade e cor da pele da criança não influenciam significativamente esse tipo de discriminação. Não obstante, quando se acrescentam os valores humanos na análise, observa-se uma influência significativa dos valores de autopromoção, $R^2_{\text{Change}} = 0,15$; $F_{\text{Change}}(4,114) = 5,23$, $p < 0,01$. Desta forma, uma maior adesão aos valores de autopromoção prediz a discriminação contra os bonecos negros.

Já no que diz respeito à discriminação em função da classe social, observou-se, no primeiro modelo, que a idade prediz negativamente a discriminação do boneco negro com a roupa sem marca, indicando que quanto mais velhas as crianças, menos elas discriminam esse boneco. No segundo modelo, quando foram adicionados os valores humanos, observou-se que a idade continua a predizer negativamente a discriminação contra o boneco com roupa sem marca, e que os valores de conservação predizem positivamente a discriminação o mesmo boneco, embora o ganho de explicação do segundo para o primeiro modelo seja marginalmente significativo, $R^2_{Change} = 0,07$; $F_{Change}(4,114) = 2,13$, $p = 0,08$. Pode-se dizer que há uma tendência entre uma maior adesão aos valores de conservação e a discriminação dos bonecos negros com roupas sem marca.

Tabela 16. Análise da discriminação em função da cor da pele ou da classe social explicadas pelos valores humanos, controlando o efeito das variáveis sócio demográficas para a escola privada

Preditores	Discriminação em função da cor de pele		Discriminação em função da classe social	
	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 1	Modelo 2
Sexo	-0,12	-0,11	-0,03	-0,00
Idade	-0,03	-0,02	0,17	0,18
Cor da pele	0,06	0,12	0,02	-0,03
Abertura à mudança		0,06		-0,014
Conservação		-0,11		-0,18
Autotranscedência		-0,13		-0,04
Autopromoção		0,23*		0,22*
Informação do Modelo	$R = 0,13$	$R = 0,41$	$R = 0,18$	$R = 0,37$
	$R^2_{Ajustado} = -0,01$	$R^2_{Ajustado} = 0,12$	$R^2_{Ajustado} = 0,01$	$R^2_{Ajustado} = 0,08$
	$F(3, 106) = 0,63$	$F(7, 102) = 1,69$	$F(3, 106) = 1,18$	$F(7, 102) = 2,27$
	$p = 0,60$	$p = 0,12$	$p = 0,32$	$p < 0,05$

Nota. β = coeficientes padronizados; * $p < 0,05$.

Para a amostra da *escola privada* (Tabela 16), no que concerne à discriminação, em função da cor da pele, os resultados mostram que os modelos utilizados não predizem significativamente a discriminação. No entanto, a variável autopromoção apresentou um peso de regressão significativo, no sentido de que a maior adesão aos valores de autopromoção prediz a discriminação contra o negro. Em relação à discriminação em função da classe social, observou-se que, no primeiro modelo, não há variáveis significativas. Já no segundo modelo, a variável autopromoção é significativa, de modo que a maior adesão aos valores de autopromoção prediz a discriminação contra o boneco que usa roupa sem marca. O ganho de explicação do segundo para o primeiro modelo foi significativo, $R^2_{Change} = 0,10$; $F_{Change}(4,102) = 3,015$, $p < 0,05$. Assim, a maior adesão aos valores de autopromoção leva a uma maior discriminação contra o boneco negro com roupa sem marca.

Discussão do Estudo 3

Neste terceiro e último estudo, o objetivo foi investigar a preferência dos participantes em relação a: a) boneco branco vestindo roupa de marca; b) boneco branco vestindo roupa sem marca; c) boneco negro vestindo roupa de marca; d) boneco negro vestindo roupa sem marca. Também teve como objetivo investigar o papel mediador dos sistemas de valores de Schwartz na preferência dos participantes.

Quanto ao uso da marca Adidas como variável nos bonecos que foram apresentados que estavam vestidos com roupa de marca, tomou-se como referência os resultados do Estudo 1 quanto ao reconhecimento das marcas e estudos com crianças realizados por Ross e Arradine (2004); Júnior e Silva (2009) e Peres (2007) apontando a marca Adidas como uma das mais conhecidas pelas crianças.

Os resultados em relação à autoidentificação, medida pela escala de Batista (2014), apontaram que as crianças da escola pública se autoidentificam como tendo, em média, uma cor da pele mais escura do que aquelas da escola particular, o que reforça resultados encontrados no Estudo 2.

Quanto à análise das preferências das crianças por bonecos/bonecas que vestiam roupas de marca ou sem marca, **na escola pública**, para os itens “com quem a criança gostaria de brincar”, “gostaria de dar um doce” e “quem acha que a mãe gosta mais” o maior percentual de preferência foi para o boneco negro que usava roupa sem marca. O que sinaliza a aceitação do boneco negro independente do uso de roupas de marcas, este resultado pode estar retratando uma imagem mais próxima da realidade que estas crianças vivem.

Na **escola privada**, nos itens “com quem a criança gostaria de brincar”, os resultados foram iguais aos da escola pública. Ou seja, a preferência também foi maior pelo boneco negro vestido com roupa sem marca. Já para todos os demais itens, a preferência foi maior pelo boneco negro vestido com roupa de marca.

Diante dos resultados, pode-se inferir que houve, por parte das crianças de escolas privadas, uma internalização das normas antipreconceito, embora a norma atue na cor da pele, mas não no status, visto que, para os demais itens elas preferiram o boneco negro vestido com roupa de marca. Outra possibilidade poderia estar associada ao estereótipo de sociabilidade das crianças negras.

Quanto à internalização da norma, os dados similares foram encontrados por Silva (2014) em estudo para verificar o impacto da norma antirracismo sobre a expressão das atitudes raciais das crianças. Os resultados do estudo realizado por Silva (2014) indicaram que crianças com mais de oito anos obtiveram baixos níveis de preconceito explícito, e níveis expressivos de atitudes antirracismo, entretanto, indicaram a presença de racismo

sutil, o que se enquadra na faixa etária das crianças analisadas na presente tese. Resultados similares foram encontrados por Fernandes et al. (2008), em estudo analisando preconceito racial em crianças brancas de 5 a 8 anos de idade. Os resultados revelaram alto nível de preconceito, tendo as crianças de 7 e 8 anos apresentado o maior índice. A discussão do estudo sugere que a norma social de igualdade aparece dos oito anos de idade em diante. Quanto ao fato de a norma atuar na cor da pele, mas não atuar no status, pode-se inferir a hipótese do branqueamento. O que confirmam os dados de estudo realizados por Lima e Vala (2004) com universitários brancos, investigando o efeito da cor da pele e sucesso social no branqueamento e na infra- humanização. Os resultados apontaram que negros que alcançam o sucesso social são percebidos como “mais brancos” do que os negros que fracassam.

Em relação à **escola pública**, o resultado confirma a autoidentificação medida pela escala de Batista, às crianças se declaram como de pele mais escura e conseqüentemente são congruentes em relação à sua pertença racial (visto que escolhem para brincar, dar um doce e que a mãe gosta mais) o boneco negro. Assim, como destaca estudo de Rowley et al.. (2007) em que crianças e adolescentes de baixo status social concedem estereótipos que beneficiam seu próprio grupo. Este fato pode ser explicado como uma forma de proteção de sua autoestima, considerando estereótipos positivos para seu grupo e minimizando estereótipos negativos. Resultado que confirma o que sugere Tajfel (1978).

Nos itens “quem gostaria que seus pais adotassem” e “quem é mais inteligente”, as crianças preferiram novamente o boneco negro, mas, dessa vez, aquele que usava roupa com marca. Esses resultados sinalizam a variável classe social como presente. D’Adesky (1996) destaca que o modo de vida e o status podem ser fatores decisivos na classificação da cor, exemplifica o fato de comumente pessoas com características negroides leves e posição social elevada, ser considerada branca. Outra situação observada a partir da

análise desses dados foi que, quando as crianças falam de si mesmas, a marca não é importante, mas quando elas são solicitadas a apontarem suas preferências no boneco, ou seja, em uma situação mais abstrata, a marca emerge.

Somente para o item referente a “quem a criança acha que a professora gosta mais” a preferência foi para o boneco branco usando roupa sem marca. O que corrobora dados encontrados por França (2011), ao pesquisar estereótipos em crianças índias, mulatas, negras e brancas, os participantes de todos os grupos optaram pelo boneco branco como o mais querido pela professora. Embora o resultado seja direcionado pela percepção dos mulatos, que a criança branca é mais querida pela professora do que as crianças do grupo dos negros e do seu próprio grupo. Os participantes brancos acham seu grupo mais querido pela professora do que o grupo dos mulatos e dos negros. Pode-se inferir que, mediante a projeção dada ao branco culturalmente, bem como atributos físicos, de caráter e capacidade intelectual (Bento, 2002), as crianças realizaram uma ligação entre classe social e status à identificação e aceitação.

Em síntese, esses resultados mostram que as crianças preferem o boneco negro, mas elas têm consciência de que a professora prefere o boneco branco, independente do uso de roupas com marca. O que confirma associação de capacidade intelectual ao branco, independentemente de qualquer outra variável. Dados similares foram encontrados por Désert, Préax e Jund (2009) em estudo objetivando verificar se crianças de baixo status econômico são vítimas de ameaça de estereótipo. Os resultados indicaram que já aos seis e sete anos, as crianças admitiam que pessoas de nível socioeconômico mais alto dispusessem de mais capacidade escolares do que aquelas de nível socioeconômico baixo.

Quanto ao papel mediador do sistema de valores de Schwartz na preferência dos participantes, os dados apontaram que, para a amostra das **escolas públicas**, os valores de autopromoção predizem significativamente a preferência pelo boneco branco e pelo

boneco que usa roupas de marca, de maneira que as crianças que valorizam a autopromoção tendem a preferir o boneco branco e que usa roupas de marca. Por outro lado, a adesão aos valores de autopromoção prediz negativamente a preferência pelos bonecos negros, mostrando uma desvalorização destes.

Embora as hipóteses deste estudo não tenham salientado diferenças pelo tipo de escola, os resultados indicam que para a hipótese de que a adesão aos sistemas de valores de autopromoção levaria a índices mais elevados de preferência pelo boneco branco, a mesma, foi confirmada nas crianças estudantes de escolas públicas.

O valor de autopromoção tem como características o poder e realização, enfatizando a superioridade e estima social (Schwartz, 2006). As crianças que tiveram maior adesão ao sistema de valores de autopromoção preferiram o boneco branco e que usa roupas de marca, hipotetizou-se que crianças com maior adesão a este valor iriam preferir menos o boneco negro, configurando assim, sua desvalorização.

Quanto a esse resultado, pode-se fazer referência a Inglehart (1994), destacando que indivíduos que vivem em ambientes pobres são atraídos por valores materialistas como segurança física e econômica, emprego estável e progresso material. Como destaca Kasser et al. (2002), os valores são afetados pelo status socioeconômico das pessoas. Assim, analisando os resultados acima, e de acordo com este terceiro estudo, o boneco branco foi associado a uma classe social alta, desta forma, foi valorizado.

Resultados que corroboram estudos de Tamayo (1988), acerca do nível socioeconômico, afetando o sistema de valores. Pode-se prever, de acordo com os resultados encontrados neste terceiro estudo, que já a partir da infância a adesão aos sistemas de valores pode interferir nas preferências. Em estudo realizado com 200 adultos, foi observado que aqueles que tinham nível socioeconômico superior pautavam-se em valores, tais como: liberdade, paz, sexo, amizade, amor e felicidade; enquanto que

os que tinham nível socioeconômico baixo enfatizavam dinheiro, conforto e reconhecimento social, valores que estão diretamente ligados às suas necessidades (Tamayo & Tamayo, 1986).

Quanto à hipótese de que as crianças que tivessem maior adesão ao sistema de valores de conservação apresentariam índices mais elevados de preferência pelo boneco branco, não foi confirmada. Esperava-se que a adesão aos sistemas de valores de autopromoção e conservação iria predizer a preferência pelo boneco branco. No presente estudo, apenas o valor de autopromoção foi preditor.

Para a amostra de crianças estudantes de *escolas privadas*, foi encontrado que a adesão ao sistema de valores de autopromoção também predizem a preferência pelo boneco branco, enquanto que prediz negativamente a preferência pelo boneco negro. A adesão aos valores de conservação, por sua vez, predizem diretamente a preferência pelo boneco com roupa sem marca, enquanto que predizem negativamente a preferência pelo boneco que usa roupa de marca.

Nesses dados, tem dois aspectos a serem observados: a maior adesão ao sistema de valores de autopromoção, predizendo a preferência pelo boneco branco, independente do uso das marcas. Isso sinaliza que a predileção pelo boneco branco independe da classe social, o que corrobora os resultados encontrados nas crianças estudantes de escola pública. O segundo aspecto foi o fato da adesão ao sistema de valores de conservação nas crianças estudantes de escolas privadas predizer a preferência pelo boneco branco, independente do uso de marca. Desta forma, em ambas as escolas, a adesão ao valor de autopromoção predisse a preferência pelo boneco branco.

Ao serem analisadas as preferências em função da cor e da classe social conjuntamente, percebeu-se que, para a amostra de crianças *estudantes das escolas públicas*, os valores de autopromoção predizem positivamente a preferência pela figura

branca, com roupa de marca, e predizem negativamente a preferência pela figura negra em geral, independente de usarem roupas de marcas ou não.

Estes resultados corroboram os estudos acerca do nível socioeconômico, interferindo no desenvolvimento dos valores (Inglehart, 1994; Kasser et al., 1986; Tamayo, 1988), assim como estudo acerca do dinheiro realizado por Leite (2009). Já os valores de abertura a mudança predizem negativamente, embora de forma marginalmente significativa, a preferência pela figura branca que usava roupa sem marca.

Em relação à amostra de crianças estudantes da escola privada, observamos que a adesão ao sistema de valores de autopromoção continua a predizer diretamente a preferência pelo boneco branco que usa roupa de marca, e a predizer negativamente a preferência pelo boneco negro que usa roupa sem marca. Ou seja, aqueles participantes que endossam os sistemas de valores de autopromoção tendem a ter maior preferência pelo boneco branco que usa roupa de marca, e a rejeitar o boneco negro que usa roupa sem marca.

Finalmente, para analisar a discriminação em função da cor da pele e da classe social, foram criadas duas variáveis por meio da diferença entre as preferências por branco e negro (discriminação de cor), e entre as preferências por roupas de marca e sem marca (discriminação de classe social).

Na **escola pública**, quanto à discriminação em função da cor da pele os resultados apontaram que as variáveis sociodemográficas sexo, idade e cor da pele da criança não influenciam significativamente nesse tipo de discriminação. Mas, ao serem acrescentados na análise os valores humanos, foi encontrada influência significativa dos valores de autopromoção. Assim, maior adesão das crianças aos valores de autopromoção prediz uma discriminação contra os bonecos negros.

Resultados similares foram encontrados por Leite (2009), em estudo com crianças de 9 a 14 anos, ao pesquisar os correlatos valorativos do significado do dinheiro para crianças. Seus resultados apontaram que para a felicidade, foram preditores os polos de autopromoção, abertura à mudança, enquanto que para a solidão o polo da autotranscendência foi preditor. Também tiveram, como resultados valores de realização, normativo e autopromoção predizendo a exclusão. Estes dados sinalizam a importância dada pelas crianças ao status socioeconômico.

Em relação à discriminação quanto à classe social, foi observado que a idade das crianças prediz negativamente a discriminação de classe. Desta forma, quanto mais idade as crianças têm, mais são predispostas a não discriminar a figura de classe baixa. Associando a variável dos valores humanos, observou-se que a idade continua a predizer negativamente a discriminação social. Os dados apontaram que existe uma tendência entre maior adesão aos sistemas de valores de conservação e consequentemente a discriminação das figuras de classe baixa.

Na amostra de estudantes *de escola privada*, quanto à discriminação em função da cor da pele, os dados sinalizam que os modelos utilizados não predizem significativamente a discriminação. Entretanto, a variável autopromoção apresentou um peso de regressão significativo, no sentido de que a maior adesão aos valores de autopromoção prediz a discriminação contra o negro.

Quanto à discriminação em função da classe social, no primeiro modelo, não há variáveis significativas; mas no segundo, a variável autopromoção é significativa, de modo que a maior adesão aos valores de autopromoção prediz a discriminação contra o boneco que usa roupa sem marca.

Desta forma, pode-se considerar que o modelo dos valores de Schwartz (1992) aplicado neste estudo, foi de suma importância para a investigação dos valores como

mediadores em relação às preferências dos participantes, mostrando-se aplicável para pesquisas que busquem compreender a infância.

7. DISCUSSÃO GERAL

Ao longo destes três estudos, foram investigadas as expressões de preconceito racial e de classe social a partir de estudos comparativos entre crianças estudantes de escolas públicas e privadas e o papel mediador na adesão ao sistema de valores nestas expressões. Em todos os estudos buscou-se fazer uma relação entre os resultados encontrados nos dois tipos de escolas da amostra. No Estudo 1 foi investigado o reconhecimento das marcas de vestuário infantil e a relação feita pelos participantes entre as marcas e a classe social (rico e pobre). No Estudo 2 buscou-se desenvolver uma estratégia de mensuração do preconceito racial por meio da relação feita pelos participantes entre as marcas de vestuário infantil e cor da pele dos bonecos (negro e branco) e investigou-se a autoidentificação racial das crianças. No Estudo 3 investigou-se as preferências dos participantes em relação aos bonecos brancos e negros vestidos com roupas de marca e sem marca, também se investigou o papel mediador na adesão aos sistemas de valores na preferência dos participantes.

Foi proposto, no **primeiro estudo**, que as crianças avaliariam as marcas caras usadas por crianças ricas e baratas usadas por crianças pobres, os resultados apontaram, de uma forma geral, que as crianças reconheceram sete marcas como usadas por crianças ricas, mas quanto à atribuição do uso delas por crianças pobres, afirmaram que estas não usavam roupas de marca por “não terem dinheiro para comprá-las”. Assim, a hipótese foi parcialmente confirmada, visto que, as crianças reconheceram algumas marcas apresentadas embora quanto às marcas de pobres, estas afirmaram que elas não usavam marcas. Sugerindo, assim, que não existem marcas usadas por crianças pobres. Resultado que sinaliza diferenciação de classe social, representada pelo status econômico, como proposto no objetivo geral desta tese.

No **segundo estudo**, diante das hipóteses quanto à avaliação das marcas caras serem usadas por crianças brancas e ricas e marcas baratas por crianças pobres, os resultados não apontaram diferenças significativas entre o uso das marcas e a cor dos bonecos apresentados. Embora, o boneco branco tenha sido classificado como mais rico do que o boneco negro, assim, os participantes não associaram o uso das marcas à cor da pele, mas, relacionaram a cor da pele com a classe social, visto que, o boneco branco foi percebido como mais favorecido economicamente. Quanto à autoidentificação racial das crianças, no tipo de escola pública foi identificada uma incongruência das crianças com sua cor de pele. Elas, se autoidentificaram como negras, mas, no momento da identificação com a cor da pele do boneco, o branco foi o escolhido. A hipótese que as crianças que se autoidentificassem como negras iriam se identificar com o boneco negro, não foi confirmada, sugerindo-se para este resultado uma hipótese de branqueamento favorecendo uma identificação racial positiva.

No **terceiro estudo**, foram analisadas as preferências das crianças por bonecos/bonecas brancos (as) ou negros (as) que vestiam roupas de marca ou sem marca. Os resultados apontaram que, *no tipo de escola pública*, as crianças de uma forma geral preferiram o boneco negro que usava roupa sem marca, o que pode estar relacionado à realidade destas crianças. Apenas quanto ao item de proximidade “quem é mais inteligente” preferiram novamente o boneco negro, embora este agora estivesse vestido com roupa de marca. Este resultado sinaliza a importância do status socioeconômico e classe social pelas crianças, visto que, na percepção delas, para ser inteligente o boneco negro deveria estar vestido com roupa de marca, confirmando resultado do estudo 1, que foi relatado o fato das crianças pobres “não usarem marca por não terem dinheiro para comprar”. No item de proximidade, “quem a criança acha que a professora gosta mais” a preferência foi para o boneco branco usando roupa sem marca. Em síntese, esses

resultados demonstram que as crianças preferem o boneco negro, mas, na percepção delas, a professora prefere o boneco branco independente do uso de roupas de marca.

No tipo de escola privada, apenas para o item “com quem a criança gostaria de brincar”, a preferência foi maior para o boneco negro com roupa sem marca, em todos os demais itens, a preferência maior foi pelo boneco negro vestido com roupa de marca. O que demonstra um favorecimento das crianças pelo boneco negro, embora se possa inferir que houve uma internalização da norma antipreconceito por estas crianças, outra possibilidade poderia estar associada a características de sociabilidade. Apesar disto, a norma atuou na cor da pele, mas não no status, ou seja, o boneco negro, para ser aceito, precisa estar vestido com roupa de marca, indicando que vestido assim, ele não seria pobre.

Quanto ao papel mediador da adesão aos sistemas de valores em ambas as escolas as crianças que demonstram adesão aos sistemas de valores de autopromoção, predizem significativamente a preferência pelo boneco branco independentemente do uso das marcas, hipótese que foi confirmada em nosso estudo. Quanto ao tipo de escola, na escola pública a hipótese da adesão ao sistema de valores de conservação não foi confirmada. Já na escola privada, os valores de conservação predisseram diretamente a preferência pelo boneco independentemente do uso das marcas.

Considerando os três estudos em conjunto, a similaridade de seus resultados foi a cor da pele estando relacionada ao status social, visto que, em todos os estudos, as crianças associaram a cor da pele (bonecos) branca como de status social mais alto, o que pode sinalizar uma análise do preconceito racial disfarçado pelo preconceito de classe e quanto ao papel mediador da adesão aos sistemas de valores humanos, a adesão ao sistema de autopromoção, sinalizando poder e realização este nos resultados em ambas as escolas, reforçando assim o ideal de poder, realização e sucesso do branco na sociedade.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de tese possibilitou um diálogo entre áreas diferentes de estudo. Na área Psicologia Social e da Psicologia do Desenvolvimento, ao discutir o fenômeno do preconceito e valores humanos com crianças e buscou-se mesmo de forma sutil, fazer uma relação com o comportamento de consumo infantil, ao utilizar as marcas como subsídio para construção dos instrumentos e variável em conjunto com os valores. Diante do número escasso de estudos sobre o preconceito na infância, destacados por autoras como França e Monteiro (2002); França (2004) e Sacco (2015), esta tese constitui-se uma contribuição para o entendimento do fenômeno com crianças, relacionando também os valores humanos, a partir da teoria de Schwart (1992).

Os resultados aqui encontrados reforçaram a ideia da existência do preconceito racial e de classe social, representado pelo status social, por meio do uso de roupas de marcas e sem marcas. A inserção das marcas, como variável, também endossa o cenário consumista em que se encontra o mundo e o Brasil, particularmente as crianças, visto que estas foram o foco deste estudo. Crianças de cinco anos já têm a capacidade de escolher marcas específicas de produtos, como destaca Ross e Arradine (2004), confirmando o poder que o comércio e a publicidade exercem na infância. Articular este fenômeno poderoso com o preconceito racial e de classe manifestou-se um desafio, mais ainda por relacioná-los com os valores humanos. Embora estudos com crianças indiquem a existência da expressão do preconceito racial desde tenra idade (França & Monteiro, 2000; França, 2004; França, 2011; Silva, 2014, Fazzi, 2012) o impacto destes resultados mostra-se preocupante, considerando que a presente tese teve como amostra crianças com idades entre 8 e 11 anos. Assim, serão retomados os resultados encontrados, inserindo considerações acerca dos mesmos.

No **primeiro estudo** desenvolvido por esta tese, já aos 8 anos, as crianças identificaram as marcas de ricos e de pobres e, ao associarem ao status econômico, configurou-se, em alguns momentos, impactante. Tanto nas escolas públicas quanto privadas, os participantes compreenderam que crianças pobres não usam marcas por não terem dinheiro para comprá-las. No **segundo estudo**, quando solicitadas para vestir os bonecos brancos e negros com as roupas com marcas e sem marcas, embora os resultados não tenham demonstrado estatisticamente diferenças significativas, de uma forma geral o boneco branco foi classificado como mais rico.

Quando solicitadas a identificarem-se com os bonecos, observou-se uma contradição nas escolas públicas, pois no momento da autoidentificação, viram-se mais negras, entretanto, que no momento de identificarem-se com o boneco, apontaram para o boneco branco. Este resultado lembra estudo pioneiro desenvolvido por Clarck e Clarck (1947), realizado com crianças de 3 a 7 anos. Assim, como o resultado outrora encontrado, as crianças manifestaram dificuldade em aceitar sua raça. Na verdade, pode-se questionar como é difícil, para elas, verem-se negras. Fato confirmado nas justificativas dadas sobre a identificação da roupa de marca sempre ser apontada como utilizada pelo boneco branco, loiro e bonito, características associadas ao branco. Na *escola pública*, os resultados refletiram que, para o boneco negro ser considerado bonito, ele usava roupa de marca, o que se pode inferir o fenômeno do branqueamento já nas crianças. Assim, pode-se refletir que, na ótica das crianças, mesmo que elas sejam negras, para serem bonitas, precisam ter dinheiro e usar marcas. Será que este seria o ideal de sucesso delas? Estudos futuros podem debruçar-se sobre essa percepção de sucesso e buscar compreender este fenômeno. Na *escola particular*, os resultados foram os mesmos (a identificação maior com o boneco branco), embora refletisse mais a realidade das crianças, visto que estas se autoidentificaram mais brancas.

No **terceiro estudo**, quanto à mediação dos valores humanos de acordo com a teoria de Schwartz (1992), os resultados foram diferentes do segundo estudo, quanto à aceitação do boneco negro, pois as crianças manifestaram proximidade (questões de quem gostaria de brincar, dar um doce e a mãe gosta mais) com o boneco negro que usava roupa sem marca. Apontando, assim, congruência com sua pertença racial. Já nas questões de quem gostaria que os pais adotassem e mais inteligente, o boneco negro foi o mais preferido, embora no momento tenha se sobressaído o boneco negro vestido com roupa com marca, reforçando o ideal de sucesso, competência cognitiva e intelectual. Interessante foi que, comparando os resultados do segundo estudo com os resultados do terceiro, observou-se que, no momento em que as crianças falam de si mesmas, a marca não emerge, mas quando apontam as preferências no boneco, a escolha da marca aparece. Será que estes resultados refletem a forma de olhar o fenômeno do preconceito ainda como um problema do outro, como afirmado por Camino et al.. (2001) e Batista et al.. (2014)?

Quanto à preferência da professora, as crianças apontaram que ela preferia o boneco branco, mesmo sem ele usar marcas, o que reforça a preferência branca e a relação de características cognitivas e intelectuais estarem ligadas ao branco. Estudos futuros com professores podem ser realizados objetivando investigar melhor este fenômeno.

Na escola privada, um dado muito interessante chama atenção. As crianças manifestam preferência pelo boneco negro, fato que pode estar relacionado com a internalização da norma antipreconceito, embora esta atue apenas na cor e não no status, visto que, embora as crianças aceitem o boneco negro, este, para ser aceito, precisa estar vestido com roupa de marca. Uma hipótese da identificação com o boneco negro particularmente na pergunta com quem gostaria de brincar pode “destruir” a ideia de aceitação, pois algumas crianças afirmavam querer brincar com aquele boneco porque ele

era “pobre”, observando-se um sentimento de compaixão. Este fato estaria refletindo também um preconceito de classe? Em relação ao papel mediador dos valores, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, os valores de autopromoção foram preditores pela preferência do boneco branco, sinalizando a valorização quanto à superioridade e estima social (Schwartz, 2006).

Este estudo também apresentou algumas limitações. Uma delas expressou-se nos instrumentos, as roupas que foram apresentadas para as crianças, eram iguais, tendo como distinção apenas as marcas impressas, talvez a inserção de roupas com estilos diferentes, tivesse possibilitado resultados distintos. Embora a escolha pelas roupas iguais, justificasse tendo em vista o uso das marcas. Enfim, estudos futuros podem ser realizados utilizando este outro tipo de instrumento. Outra limitação pode ser expressa diante do resultado do Estudo 3, quanto à preferência dos professores pelo boneco branco independente do uso das marcas na percepção das crianças, acredita-se que tendo realizado estudo com professores destas crianças, estes resultados tivessem sido melhor esclarecidos.

Espera-se que esta tese tenha trazido um avanço nas pesquisas sobre expressões de preconceito racial e de classe com crianças, bem como relacionado esta temática com os valores humanos. Acredita-se que além de contribuir para a sociedade como referência na área do preconceito em crianças e sua relação mediadora com os valores, este estudo possa culminar em instrumentos de intervenção em escolas, comunidades e consultórios, visando minimizar as expressões de preconceito desde a infância.

Além de sugerir estudos quanto à percepção de sucesso das crianças utilizando bonecos brancos e negros, estudos com professores, familiares, profissionais e pares que estejam próximos às crianças, seriam importantes para um entendimento mais amplo do fenômeno do preconceito na infância, visto que, como destaca Musgrave (1979), estes se

configuram como agentes de socialização significativos nesta fase. Também, sugerem-se estudos futuros que visem uma promoção da aceitação infantil perante sua raça e autoimagem. Que esta tese contribua e mobilize ações.

REFERÊNCIAS

- Aaker, D. (2007). *Construindo marcas fortes*. Porto Alegre: Bookman.
- About, F.E. (1988). *Children and prejudice* (1st ed.). London: Billing & Sons.
- Achenreiner, G. B., & John, D. R. (2003). The meaning of brand names to children: A developmental investigation. *Journal of Consumer Psychology, 13*, 205-219.
- Adorno, T.W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D.J. & Sanford, R.N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper.
- Allport G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading Massachussetes: Addison Wesley.
- Alvaro, J. L. & Garrido, A. (2006). *Psicologia Social perspectivas psicológicas e sociológicas*. São Paulo, McGraw-Hill/Interamericana, S.A.U.
- Andrade, M.W.C.L; Camino, C & Dias, M.G.B (2008). O desenvolvimento de valores humanos dos cinco aos 14 anos de idade: um estudo exploratório. *Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology, v. 42*, pp 19-27.
- Athayde, R. A. A (2012). *Medidas implícitas de valores humanos: elaboração e evidências de validade*. Mestrado em Psicologia Social. Departamento de Psicologia. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.
- Ávila, R. R. (2013). *Consciência de marcas em crianças e adultos: questões conceituais e empíricas sobre o comportamento do consumidor*. Tese de Doutorado. Ciências do Comportamento do Departamento de Processos Psicológicos Básicos. Universidade de Brasília. Brasília.
- Baer, D. Curtis, J. Grabb, E. & Johnston, W. (1996). What values do people prefer in children? A comparative analysis of sarvey evidence from fifteen coutries. . In: C. Seligman, J. M. Olson & M. P. Zanna. *The psychology of values: The Ontario*

- Symposium*, v. 8, New Jersey, LEA.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice- Hall.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Batey, M. (2010). *O significado da marca: como as marcas ganham vida na mente dos consumidores*. Rio de Janeiro: Best Business, 2010.
- Batista, J.R.M (2014). *Os estereótipos e o efeito do contato virtual no preconceito contra negros e nordestinos*. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.
- Batista, J. R.M., Leite, E.D., Torres, A. R. R. & Camino, L (2014). Negros e Nordestinos: similaridades nos estereótipos raciais e regionais. *Psicologia Política*, 14 (30), 325-345.
- Bento, M. A.S. (2002). Branqueamento e branquitude no Brasil. In: I. Carone &M.A.S. Bento (Org.) *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. (pp.25-57). Petrópolis: Vozes.
- Bilsky, W. et al.. (2005). Value structure at an early age: cross-cultural replications. In: Bilsky, W.; Elizur, D. (Ed.). *Facet theory: design, analysis and applications*. *International facet theory conference in Rome*. Prague: Agentura Action. p. 241- 248.
- Brown, R. (1995). *Prejudice: Its Social Psychology*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Bubeck, M., & Bilsky, W. (2004). Value structure at an early age. *Swiss Journal of Psychology*, 63, 31-41.
- Camargo, B., & Bertoldo, R. (2006). Comparação da vulnerabilidade de estudantes da escola pública e particular em relação ao HIV. *Estudos de Psicologia*, 23(4), 369-379.
- Camino, L., Silva, P., Machado, A., & Pereira, R.C. (2001). A face oculta do racismo no Brasil: uma análise psicossociológica. *Revista de Psicologia Política*, 1(1), 13-36.

- Carone, I. (2002). Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: I. Carone & M.A.S. Bento (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp.13-23). Petropolis: Vozes.
- Cieciuch, J., & Davidov, E. (2012). A comparison of the invariance properties of the PVQ-40 and the PVQ-21 to measure human values across German and Polish Samples. *Survey Research Methods*, 6(1), 37-48.
- Clark, K. B., & Clark, M. P. (1947). Racial identifications and preference in negro children. In H. Proshansky, & B. Seidenberg (eds), *Basic Studies in Social Psychology*, New York: Holt Rinehart and Winston (1955 edition).
- Clark, K.B., & Cook, S.W. (1998) *Prejudice and your child*. Connecticut: Wesleyan University Press.
- Cohen, P., & Cohen, J. (1996). *Life values and adolescent mental health*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Condor, S., Brown, R.J., & Williams, J. (1987). Social identification and intergroup behavior. *The Quarterly Journal of Social Affairs*, 3 (4), 299-317.
- Corenblum, B., Annis, R.C., & Tanaka, J.S. (1997). Influence of cognitive development, self competency, and teacher evaluations on the development of children's racial identity. *International Journal of Behavioral Development*, 20 (2), 269-286.
- Coutinho, L. L. (2010). *Antônia sou eu, Antônia é você: Identidade de mulheres negras na televisão brasileira* (Dissertação de Mestrado) Pós Graduação da Faculdade de Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Crochík, J.L (2006). *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- D'adesky, J. (1996). *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. São Paulo, - Departamento de Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado.
- Davey, A. (1983). *Learning to be prejudiced*. London: Edward Arnold.
- Désert M., Préax M;Jund R (2009). So youg and already victims of stereotype threat:socio-economic status and performance of 6 to 9 years old children on Raven´s progressive matrices. *European Journal of Psychology of Education*, XXIV, 2,207-218.
- Devine, P.G (1995). Prejudice and out-group perception. En: A.Tesser (Ed.), *Advanced social psychology* (pp.467-524) Nueva York: McGraw Hill.
- Doise, W. (1981). System and metasystem in cognitive operations. In: *Learning and instruction. European Research in an International Context*, (Vol 3, pp 125-39) Oxford: Pergamon Press.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Doise, W. (1991). *Psychologie sociale expérimentale*, Paris, Armand Colin.
- Doise, W. (2002). Psicologia Social à Psicologia Societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 27- 35.
- Doise, W. & Mugny, G. (1997). *Psicologia Social & Desenvolvimento Cognitivo*. Masson: Stória Editores Lda,
- Doise, W. Palmonari, A. (2010). Introduction: The sociopsychological study of individual development. In Willem, D; Augusto, P; (Orgs). *Social Interaction in individual development*. New York: Cambridge University Press.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R. (1939). *Frustration and agression*, Nova Harven, Yale University Press.

- Doria, A. dos S. (2015). *Era uma vez... contos de fadas e identidade étnica na infância*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Psicologia Social. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão – SE.
- Döring, A.K., Blauensteiner, A., Aryus, K., Drögekamp, L., & Bilsky, W. (2010). Assessing values at an early age: the picture-based value survey for children (PBVS-C). *Journal of Personality Assessment*, 92(5), 439-448.
- Doyle, A. B., & Aboud F. E. (1995). A longitudinal study of white children's racial prejudice as a social-cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.41.
- Duckitt, J. (1992). A historical analysis and integrative framework. *American Psychologist*, 47, 1182- 1193.
- Echabe, A. E., & Castro, J. G. (1996). Images of immigrants: a study on the xenophobia and permeability of intergroup boundaries. *European Journal of Social Psychology*, 26(3), 341-352.
- Ellemers, N., Kortekaas, P., & Ouwerkerk, J.W. (1999). Self-categorization, commitment to the group and group self-esteem as related but distinct aspects of social identity. *European Journal of Social Psychology*, 29, 371-389.
- Falcão, L.C, Maracaípe, R., Pereira, A.S, & Torres, A.R.R (2004). Preconceito e Psicologia Social, *Revista Estudos*, 31, 617-636.
- Fazzi, R. C (2012). *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Fernandes, S. C. S; Almeida, S. S. M; Nascimento, C. B. S (2008). Análise do preconceito racial em uma amostra de crianças brancas de 5 a 8 anos de idade. *PSICO*. Porto Alegre PUCRS, v. 39, n. 4, pp. 441-447
- Ferreira, R.F. (1999). A construção da identidade do afro-descendente: a psicologia brasileira e a questão racial. Em J. Bacelar & C. Caroso (Orgs.), *Brasil, um país de*

- Negros?* (pp.71-86). Rio de Janeiro: Pallas.
- Fiske, S.T., Taylor, S.E (1984). *Social cognition*. Reading: Addison-Wesley.
- França, D.X. (2006). *Socialização de crianças negras, mulatas e brancas do Brasil*. Tese de Doutorado em Psicologia Social e Organizacional, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa.
- França, D. X (2011). Concepções sobre o próprio e outro grupo: um estudo sobre os estereótipos em crianças índias, mulatas, negras e brancas. In: E. M. Techio & M. E. O. Lima (Orgs) *Cultura e produção das diferenças; estereótipos e preconceito no Brasil, Espanha e Portugal*. (p. 137-170) Brasília: Tecknopolitik.
- França, D. X. & Monteiro, M. B. (2002). Identidade racial e preferência em crianças brasileiras de cinco a dez anos. *Psicologia*. XVI (2), pp.293-323
- França, D. X. & Monteiro, M. B. (2004). A expressão das formas indiretas de racismo na infância. *Análise Psicológica*, 4, XXII, 705-720.
- França, D. X. Lima, M. E. O. (2011). Affirmative Action and Ethnic Identity in Black Indigenous Brazilian Children. *International Journal of Conflict Violence*. 5 (1), 200 – 210
- Freyre, G (1933). *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- Guimarães, A. S. (1999). *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo:34
- Hayes, N. (1993). *Principles of social psychology*. U.K.: Psychology Press.
- Hitlin, S., & Paliavin, J. A. (2004). Values: Reviving a dormant concept. *Annual Review of Sociology*, 30, 359-393.
- Hull, C. H (1951). *Essentials of behavior*. New Haven: Yale University Press.

- IBGE (2011). Trabalho infantil sobe, pesquisa PNAD Brasil envelhece: veja dados do IBGE. Recuperado do sítio: <https://noticias.terra.com.br/brasil/conheca-as-principais-mudancas-da-populacao-brasileira-reveladas-pelo-ibge,523af932797ce9db56bea0c581020796kflu4gbh.html> /2014
- Inglehart, R. (1994). Modernización y pos-modernización: La cambiante relación entre el desarrollo económico, cambio cultural y político. In J. D. Nicolás & R. Inglehart (eds.), *Tendencias mundiales de cambio en los valores sociales y políticos*, Fundesco.
- IPEA et al. (2011). *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 4 ed. Brasília: Ipea, 2011.
- Júnior, J. D. A. & Silva, H. M. R. (2009). O Comportamento do consumidor infantil de baixa renda: um estudo exploratório com crianças de uma escola pública estadual da cidade de Bauru. *III Encontro ESPM de Comunicação e Marketing*. São Paulo, ESPM Escola Superior de Propaganda e Marketing.
- Kasser, T., Koestner, R., & Lakes, N. (2002). Early family experiences and adult values: A 26-year, prospective longitudinal study, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 6, 826-835.
- Kasser, T., Ryan, R. M., Zax, M., & Sameroff, A. J. (1995). The relations of maternal and social environments to late adolescents' materialistic and prosocial values. *Developmental Psychology*, 31, 6, 907-914.
- Katz, P. A. (1983). Developmental foundations of gender and racial attitudes. In P.H. Robert L. Leahy (Ed.), *The child's construction of social inequality*. New York: Academic Press.
- Katz, P. A. (1987). Developmental and social processes in ethnic attitudes and self-identification. In J. S. Phinney & M. J. Rotheram (Eds.), *Children's ethnic socialization: Pluralism and development*, (pp. 92-100), London: Sage.

- Katz, P.A (1976). The acquisition of racial attitudes in children. In P. A. Katz (Ed.), *Towards the elimination of racism* (pp.125-154). New York: Pergamon.
- Kohlberg, L. (1976). Stage and sequence: the cognitive-development approach. In Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohn, M.L. (1969/1977). *Class and conformity: A study in values*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Kotler, Phillip. (1991). *Marketing management: analysis, planning, implementing and control*. 7th Ed. London: Prentice – Hall International
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value orientation in the theory of action. Em T. Parsons & E. A. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action* (pp. 388-433) Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lei 7.716/1989 (conhecida como Lei Caó), de 27 de Setembro de 1990 (1990). Estabelece os crimes e as penas aplicáveis aos atos discriminatórios ou de preconceito de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional, praticados pelos meios de comunicação ou por publicação de qualquer natureza. Recuperado em 15 de março de 2013, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8081.htm
- Leite, I.D. L (2009). *Correlatos valorativos dos significados do dinheiro para crianças*. Tese de Doutorado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Pós-graduação em teoria de pesquisa do comportamento, Universidade Federal do Pará. Belém-PA
- Lima, M. E. (2002). *Normas Sociais e Racismo: efeitos do individualismo meritocrático e do igualitarismo na infra-humanização dos negros*. Tese de doutorado não publicada. Departamento de Psicologia Social e Organizacional, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa: Portugal.
- Lima, M. E. O (2011). Preconceito. In: A.R.R. Torres et al. (Orgs) *Psicologia Social:*

- temas e teorias* (p. 451-500) Brasília: Techonopolitik.
- Lima, M. E. O & Vala, J. (2004). As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia* (Natal), 9(3).
- Lima, M. E.O & Vala, J (2004). Sucesso social, branqueamento e racismo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Jan-Abr 2004, Vol. 20 n. 1, pp. 011-019.
- Lins, S. L. B., & Poeschl, G. (2015). Gastar Dinheiro em Roupas no Shopping: Os Significados de “Comprar” para Adolescentes Brasileiros e Portugueses. *Trends in Psychology / Temas em Psicologia*, 23 (2), 355-369.
- Lindeman, M, Verkasalo, M (2005). Measuring values with the short Schwartz’s value survey. *Journal of Personality Assessment* 85 (2) 170-178.
- Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*. Nova Iorque: Free Press.
- Lipset, S. M. (1967). Values, education and entrepreneurship. In S.M. Lipset & A Solari (Eds.), *Elites in Latin America* (pp. 3-60). NY: Oxford University Press.
- Locke. J (1978). *Ensaio acerca do entendimento humano*. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural.
- Martínez, M.C (1996). *Análisis Psicosocial del prejuicio* . Madri: Síntesis.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- McNeal, J. (1999). *The Kids Market: Myths and Realities*, Ithaca, NY: Paramount Marketing Publishing.
- Minayo, M. C. de S. (2002). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Monteiro, M. B. (1996). Conflito e cooperação nas relações intergrupais. In: J. Vala & M. B. Monteiro (Orgs.). *Psicologia Social*. (pp. 441-456), Lisboa, Fundação Caloutre Gulbenkian, 2ª edição
- Monteiro, M.B. (2000). Conflito e negociação entre grupos. In: J. Vala, & M.B. Monteiro

- (Coord.), *Psicologia Social* (pp. 411-456). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Montigneaux, N. (2003). *Público-alvo: crianças. A força dos personagens e do marketing para falar com o consumidor infantil*. Rio de Janeiro: Campus
- Mugny, G. & Doise, W., (1979). Niveaux d'analyse dans l'étude expérimentale des processus d'influence sociale., *Social Science Information*, 18, 819-876.
- Murrell, J. A. (1998). To identify or not to identify: Preserving, Ignoring, and sometimes destroying racial (social) identity. In J. L. Eberhardt, & S. T. Fiske (eds.), *Confronting racism: The problem and the response*. SAGE.
- Musgrave; P. W (1979). *Sociologia da educação*. 2 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gullbenlian.
- Navas, M. (2015). Prejuicio. In S. J.M., Cameselle & J.F.M. Domínguez (Eds.), *Psicología Social* (pp. 298-314). Madrid: Panamericana.
- Narváez, D. (2006). Integrative ethical education. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 703-732). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nesdale, D. (2001). The development of prejudice in children. In M. Augoustinos & K. J. Reynolds (Eds.), *Understanding prejudice, racism, and social conflict*. (pp. 57- 72), London: Sage.
- Neto, J. F. R, Souza, C.C. & Bilaia, E.P. (2009). Comportamento do consumidor de produto pirata: efeitos atitudinais e demográficos do consumidor de Campo Grande, MS. *XII Semead, Seminários em Administração*. Campo Grande, p.2-16.
- Oliveira, A. C. D. (2007). *Novas imagens, velhos conceitos: a produção de imagens de moda no Brasil e a visibilidades dos modelos negros* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Parsons, T. (1959 / 1976). *El sistema social*. Madri: Revista de Occidente.

- Parsons, T., & Shils, E. A. (1951 / 1968). Los valores, los motivos y los sistemas de acción. Em T. Parsons & E. A. Shils (Eds.), *Hacia una teoría general de la acción* (pp. 65-311). Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- Pereira, C. J. Vala, e J. P. Leyens (2009) From infra-humanization to discriminations: the mediation of symbolic threat needs egalitarian norms. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45: 336-344.
- Pereira, C. J. Vala, e R. Costa-Lopes (2010) From prejudice to discrimination: the legitimizing role of perceived threat in discrimination against immigrants. *European Journal of Social Psychology*, 40, 1231-1250.
- Perez, C. (2004). *Signos da marca: expressividade e sensorialidade*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Peres, D. N. (2007). *O Consumidor no Controle: os novos rumos da publicidade na sociedade de consumo pós-moderna*. Monografia (Bacharelado em Comunicação Social – Habilitação em Publicidade e Propaganda) Faculdade de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.
- Petrucelli, J. L., & Saboia, A. L. (2013). *Estudos e análises 2. Informação Demográfica e socioeconômica. Características étnico-raciais da população: Classificação e identidades*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- Piaget, J. (1981). *Intelligence and Affectivity: Their relationship during child development*. Oxford, England: Annual Reviews.
- Piza, E. (2000). Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. In A.S.A., Guimarães, & L. Huntley (Orgs.), *Tirando a Máscara: Ensaios sobre Racismo no Brasil* (pp. 97-126). São Paulo: Paz e Terra.

- Porfeli, E.J. (2007). Work values system development during adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 42-60
- Ramsey, P. G. (1987). *Teaching and Learning in a Diverse World: Multicultural Education for Young children*. New York: Teachers College Press.
- Rique, J. Camino, C.P.S., Moreira, P.L., Abreu, E. L. (2013). Julgamento moral de jovens em diferentes contextos políticos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, 65, 243-257
- Roazzi, Antonio, Doring, Anna K., Gomes, Yves de Albuquerque, Souza, Bruno Campello de & Bilsky, Wolfgang (2011). The Emergence of a Value Structure at an Early Age: Cross-Cultural Evidence. In: Yael Fisher, & Isaac A. Friedman (Eds.), *New horizons For Facet Theory: Searching for Structure in Content Spaces and Measurement* (pp. 99-110). Jerusalem, Israel: FTA.
- Rodrigues, A., Assmar, E.M.L., & Jabonskli. B. (2000). *Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes.
- Rohan, M. J., & Zanna, M. P. (2003). Values and ideologies. In A. Tesser & N. Schwartz (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Intraindividual processes* (pp. 458-478). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Rokeach, M., (1960). *The Open and the Closed Mind*. New York: Basic Books.
- Rokeach, M. (1968). A theory of organization and change in value-attitude systems. *Journal of Social Issues*, 24, 13-33
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York, NY: Free Press.
- Ros, M. (2001). Psicologia Social de los valores: una perspectiva histórica. Em M. Ros & V. V. Gouveia (Eds.), *Psicologia Social de los valores humanos, desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados* (pp. 27-49). Madrid: Biblioteca Nueva.

- Ross, J., & Arradine, R. (2004). I'm not wearing that! Branding and young children. *Journal of Fashion Marketing and Management*, 8, 1361-2026. doi:10.1108/13612020410518664 Ryle.
- Rohan, M. J., & Zanna, M. P. (1996). Value transmissin in families. In: C. Seligman, J. M. Olson & M. P. Zanna. *The psychology of values: The Ontario Symposium*, 8, (pp. 253- 276), NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Roper, S. Shah, B. (2007). Vulnerable consumers: the social impact of branding on children. *Equal Opportunities International*; Vol. 26 (p712-728).
- Rowley, S. J. ; Kurtz-Costes, B; Mistry, R. ; Feagans, L (2007). *Social Status as a predictor of race and gender stereotypes in late childhood and early adolescence*. USA: Blackwell Publishing Ltd.
- Sacco, M.A (2015). *Orgulho e preconceito: o desenvolvimento de atitudes raciais implícitas e explícitas em crianças de Porto Alegre e Salvador*. Tese de Doutorado em Psicologia. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Santos, W.S. (2008). Explicando comportamentos socialmente desviantes: uma análise do compromisso convencional e afiliação social. Tese de Doutorado. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Sayeg, S. (2012). *Para combater o preconceito, incentive seu filho a aceitar a diversidade desde cedo*. Acessado em 12 de dezembro, 2012, de <http://mulher.uol.com.br/gravidez-e-filhos/noticias/redacao/2012/12/12/para-combater-o-preconceito-incentive-seu-filho-a-aceitar-a-diversidade-desde-cedo.htm>
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-65). New York: Academic Press.

- Schwartz, S. H. (2006). Há aspectos universais na estrutura e no conteúdo dos valores humanos? In M. Ross & V. V. Gouveia (Eds.), *Psicologia social dos valores humanos: Desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados* (pp. 55-85). São Paulo: Editora Senac.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Schwartz, S.H., Melech, G. , Lehmann, A., Burgees, S., Harris, M. & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with different method of measurement. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 32, 519-542.
- Schwartz, H.S., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fisher, R., Beierlein, C., Ramos, A., Lonnqvist, J.E., Dirilen-Gumus, O. & Konty, M. (2012). Refining the Theory of Basic Individual Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663–688.
- Silva, K. da C. (2014). *Normas sociais e expressões do racismo em crianças*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão.
- Sherif, M. (1966). *Group conflict and co-operation*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Smedslund, J. (1966) Les origines sociales de la décentration, In: Bresson, H. De Montmollin (Eds), *Psychologie et épistémologie génétiques, themes piagétiens*, Paris, Dunod
- Smith, E.R (1993). Social identity and social emotions: toward new conceptualizations of prejudice. In D. M. Mackie & D. L. Hamilton (Eds) *Affect, cognition and stereotyping: interactive processes of group perceptions* (pp.297-315). San Diego, CA: Academic Press.
- Snowden Jr., F.M. (1995). Europe's oldest chapter in the history of black-white relations. In B.P. Bowser (Ed.), *Racism and Anti-Racism in World Perspective* (pp. 3-

26).Londres: SAGE.

Souza, I. S. (1991). *O resgate da identidade na travessia do movimento negro: arte, cultura e política*. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. . Tese de doutorado. 376 p.

Spencer, M. B. (1987). Black children's ethnic identity formation: Risk and resilience of castelike minorities. In Phinney, J.S. & Rotheram, M. J. *Children's Ethnic Socialization: pluralism and development*. United States of America: Sage Publication.

Tamayo, A. (1988). Influência do sexo e da idade sobre os sistemas de valores. *Arq. bras. Psic., Rio de Janeiro*, 38(3)91-104, jul.1 set. 1988.

Tamayo, A. (1994). Hierarquia de valores transculturais e brasileiros. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10, 269-285.

Tamayo. A. Tamayo, M. P. (1986). Influência do nível sócio-econômico na hierarquia de valores. Trabalho apresentado no I Simpósio nacional sobre características psicossociais do brasileiro. Rio de Janeiro, Universidade Gama Filho.

Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. S. Moscovici (ed.), *Introduction à lapsychologie sociale*, Vol. I, Paris: Larousse.

Tajfel, H (1978). *Differentiation between social groups: studies in the social psychology of intergroup behavior*. Londres: Academic Press.

Tajfel, H. (1981). *Grupos humanos e categorias sociais: Estudos em psicologia social*, vol. II, Lisboa, Livros Horizonte (1983).

Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. E., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup relations behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1, 149-168.

- Tajfel, H., & Turner, C. J. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel, & W. G. Austin. (eds.). *Psychology of intergroup relations*, Chicago: Nelson.
- Techio, E.M. (2011). Estereótipos sociais como preditores das relações intergrupais. Em Elza Maria Techio, Marcus Eugênio Oliveira Lima (Orgs), *Cultura e produção das diferenças: estereótipos e preconceitos no Brasil, Espanha e Portugal*. (pp. 21-75). Brasília: Technopolitik.
- Telles, E. E. (2003). *Race in another America: The significance of skin color in Brazil*. Princeton: Princeton University Press
- Torres, A.R. R., Camino, L (2010). Grupo social, relações intergrupais e identidade social. In: L. Camino, A.R.R. Torres, M.O.E. Lima & M. P. Pereira (Eds.), *Psicologia Social: Temas e Teorias* (pp- 215-239). Brasília: Technopolitik.
- Thomas, W. I. & Znaniecki, F. (1918). *The Polish peasant in Europe and America*. Boston, MA: University of Chicago Press.
- Thorne, B. (1995). *Gender play: girls and boys school*. 4 ed. New Jersey: Rutgers University Press.
- Vala, J. (2006). *Psicologia Social*. Lisboa, PT: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valkenburg, P. M., & Buijzen, M. (2005). Identifying determinants of young children's brand awareness: Television, parents, and peers. *Applied Developmental Psychology*, 26, 456-468. doi: 10.1016/j.appdev.2005.04.004
- Vaughan, G. M. (1987). A social psychological model of ethnic identity development. In J. S. Phinney, & M. J. Rotheram (Eds.), *Children's ethnic socialization: Pluralism and development*, (pp. 73- 91), London: Sage.

- Veloso, E. F. R., Dutra, J.S., Nakata, L. E. (2008) Percepção sobre carreiras inteligentes : diferenças entre as gerações Y, X e baby boomers. In: *Encontro da associação nacional de pós-graduação em administração*, 32. Rio de Janeiro.
- Vital, M. R. (2012) *Inclusão na educação infantil: do viver o preconceito da diferença ao (com) viver com a diferença*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Waiselfisz, J. J. (2015). *Mapa da violência 2015: homicídios por arma de fogo no Brasil*. Versão corrigida 26/08/2015. Rio de Janeiro: FLACSO, Brasil.
- Wetherell, M. (1996). *Identities Groups and Social Issues*. The Open University. Califórnia, EUA.
- Witting, M. A; Grant-Thompson , S. K. (1998) The utility of Allport's conditions of intergroup contact for predicting perceptions of improved racial attitudes and beliefs. *Journal of Social Issues*, 54 (4), 795-812.

ANEXOS

ANEXO I – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JOÃO PESSOA- UNIPÊ COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA- CEP/UNIPÊ

CERTIDÃO

Com base na Resolução CNS 466/2012 que regulamenta a ética da pesquisa em Seres Humanos, o Colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de João Pessoa, em sua 7ª Reunião Extraordinária realizada em 21 de novembro 2013, após análise do parecer do relator, resolveu considerar, **APROVADO**, o Projeto de Pesquisa intitulado “**Ter para pertencer**”: análise psicossocial do consumo infantil”, sob protocolo do CEP: nº 119/2013 CAAE: 22949913.0.0000.5176 e Parecer Consubstanciado: 632.736, do Pesquisador (a) responsável, **Jaqueline Vilar Ramalho**.

Esta certidão **não** tem validade para fins de publicação do trabalho. A certidão para este fim, será emitida após apresentação do relatório final de conclusão da pesquisa, nos termos das atribuições conferidas ao CEP pela resolução já citada.

João Pessoa, 05 de maio de 2014.

Andréa Carla Brandão da Costa Santos
Prof.ª Ms. Andréa Carla Brandão da Costa Santos
Coordenadora do CEP/UNIPÊ
Prof.ª Andréa Carla Brandão Costa Santos
Coordenadora do Comitê de Ética
em Pesquisa do UNIPÊ

ANEXO II- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a):

Gostaríamos de convidá-lo a autorizar seu filho (a) a participar da pesquisa intitulada: “Ter para pertencer”: análise psicossocial do consumo infantil, realizada em escolas públicas e particulares da cidade de João Pessoa-PB. Tem-se como justificativa, para a execução deste estudo, a relevância da temática psicossocial infantil, no que toca às relações sociais e raciais, especificamente a questão do preconceito de classe e racial na infância. Desta forma, este estudo tem como objetivo geral, investigar as manifestações do preconceito de classe e racial na infância, a partir da percepção da criança em relação ao uso de produtos considerados como sendo para ricos e para pobres; e como objetivos específicos, identificar quais os produtos de vestuário e acessórios que são avaliados como sendo mais utilizados por crianças ricas e crianças pobres, e analisar a relação feita pelos participantes entre o tipo e o produto (para ricos e/ou pobres) e a cor da pele. Como procedimentos utilizados após sua assinatura deste Termo de Consentimento, assinatura do Termo de Assentimento pelo seu filho (a) e agendamento prévio na escola do mesmo, serão apresentadas às crianças, trinta e seis cartões com figuras de produtos do mercado consumidor infantil, abrangendo segmentos de calçados, roupas e acessórios femininos e masculinos para que as mesmas respondam um questionário acerca do uso dos produtos por crianças ricas e pobres, negras e brancas. As mesmas irão ordená-las em uma folha-resposta, de acordo com sua opinião acerca das questões propostas. Os cartões serão apresentados individualmente por segmento e sexo especificamente, logo após será

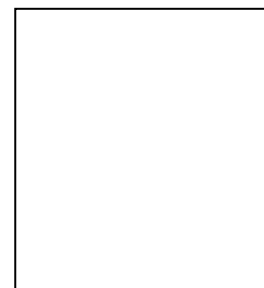
realizado o questionário. Será dada a oportunidade de a criança escolher até cinco cartões, com produtos, consideradas por elas para “crianças ricas” e cinco para “crianças pobres”, negras e brancas. Após a escolha dos produtos, as crianças ordenarão na folha de respostas, de acordo com as preferências, e a pesquisadora fotografará a ordem para posterior análise dos dados. Sendo realizada nas dependências da escola que seu filho(a) estuda, a partir da exposição de algumas figuras para as crianças e um questionário sobre a temática.

Gostaríamos de esclarecer que autorização da participação de seu filho(a) é voluntária, podendo você recusar-se a autorizar, ou mesmo desistir da autorização sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos, ainda, que as informações dos dados coletados serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade e a de seu filho(a). Esta pesquisa oferece riscos mínimos aos participantes. Em caso de desconforto ou constrangimento em qualquer fase da pesquisa, compromete-se a pesquisadora a dar o suporte necessário, como a garantia de tratamento psicoterápico, mediante um processo judicial em que fique comprovado dano. Considera-se, também, a possibilidade de interrupção imediata da pesquisa, objetivando evitar ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano ao participante. Os benefícios esperados são: contribuir com a sociedade através da investigação das manifestações do preconceito de classe e racial na infância, e seus resultados podem mobilizar propostas de intervenção na infância, visando minimizar o preconceito e desigualdade racial. Informamos que o senhor(a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa. Por fim, esclarecemos que

a presente pesquisa respeitará as normas estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

Caso o senhor (a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar Jaqueline Vilar Ramalho, Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ, Campus Universitário BR 230 Km 22, no telefone nº (83) 21069217 Coordenação de Psicologia, celular: (83) 88893119, e-mail jaqvilar@gmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos do Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ, Br 230 Km 22, no telefone 21064811 ou por e-mail cep@unipe.br. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue ao responsável. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em caso de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial, e declaro que o pesquisador responsável expressa e cumpre as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução 466/12, em que todos os participantes terão direito ao acompanhamento e assistência posteriormente à pesquisa, de forma que todos os dados coletados serão repassados a instituições escolares e acadêmicas, visando contribuir com a sociedade, através da investigação das manifestações do preconceito de classe e racial na infância e seus resultados podem mobilizar propostas de intervenção na infância, visando minimizar o preconceito e desigualdade racial.

João Pessoa, ____ de _____ de ____



Pesquisador responsável

RG: _____

Testemunha 1

Testemunha 2

_____ (), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos, concordo em autorizar meu filho (a) a participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão datiloscópica): _____

Data: _____

ANEXO III - TERMO DE ASSENTIMENTO DA CRIANÇA

Meu nome é Jaqueline Vilar Ramalho, sou estudante e estou fazendo o Doutorado em Psicologia Social na UFPB, você pode entrar em contato comigo pelo endereço Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ, Campus Universitário BR 230 Km 22, no telefone nº (83) 21069217 Coordenação de Psicologia, celular: 88893119, e-mail jaqvilar@gmail.com. Estou desenvolvendo uma pesquisa que se chama: “Ter para pertencer”: análise psicossocial do consumo infantil. Há uma professora que está me ajudando a construir essa pesquisa, seu nome é Ana Raquel Rosas Torres Ramalho e seus pais poderão falar comigo ou com ela se quiserem ou tiverem alguma dúvida sobre a pesquisa. A minha tarefa é investigar as manifestações do preconceito de classe e racial com as crianças, e perceber a relação entre elas e os produtos que consideram de ricos e pobres. Esta pesquisa será realizada com cartões com figuras bem divertidas e algumas perguntas bem rapidinhas para você responder que serão feitas oralmente. Vim convidar você para participar da pesquisa e explicarei tudo que será realizado, você pode escolher se quer participar ou não. Discutimos esta pesquisa com seus pais ou responsáveis e eles sabem que também estamos pedindo seu acordo. Antes de você participar da pesquisa, seus pais ou responsáveis já estão sabendo dela e concordaram com sua participação, mas se você não quiser fazer parte na pesquisa, não é obrigado, até mesmo se seus pais concordarem.

Você pode perguntar qualquer coisa deste formulário com seus pais, amigos ou qualquer um com quem você se sentir à vontade de conversar. Tudo que você responder nessa pesquisa ficará em segredo e só a pesquisadora poderá ler suas respostas. Você será identificado por um número, ao invés de por seu nome, e só a pesquisadora saberá qual é o seu número. Quando terminarmos a pesquisa, após a análise das respostas que você deu,

eu conversarei com você e seus pais e falaremos sobre o que aprendemos com a pesquisa. Depois, iremos falar com mais pessoas, cientistas e outros, sobre a pesquisa. Faremos isto escrevendo e compartilhando relatórios e indo para as reuniões com pessoas que estão interessadas no trabalho que fazemos. Caso você sinta algum desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, pode conversar comigo que estarei disposta a ajudá-lo (a). O benefício desta pesquisa é entender melhor como as crianças percebem a relação do uso de produtos considerados por elas de ricos e pobres para poder desenvolver algum trabalho depois. Essa pesquisa respeitará as normas do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que é um documento muito importante acerca dos direitos das crianças. A pesquisa também irá cumprir informações importantes das normas da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Pode haver algumas palavras que você não entenda ou coisas que você quer que eu explique mais detalhadamente porque você ficou mais interessado, caso isso aconteça, peça para parar a qualquer momento e eu tirarei sua dúvida.

Eu entendi que a pesquisa é sobre como as crianças percebem a relação entre elas e os produtos que consideram de crianças ricas e pobres. Eu entendi e aceito fazer parte da pesquisa, respondendo tudo que me for perguntado.

Assinatura da criança/adolescente: _____

Ass. Pesquisador: _____

Dia/mês/ano: _____

ANEXO IV- FOTO DOS INSTRUMENTOS ESTUDO 1

MARCAS – ESTUDO 1



ANEXO V- FOLHA DE RESPOSTAS – ESTUDO 1

1 -

2 -

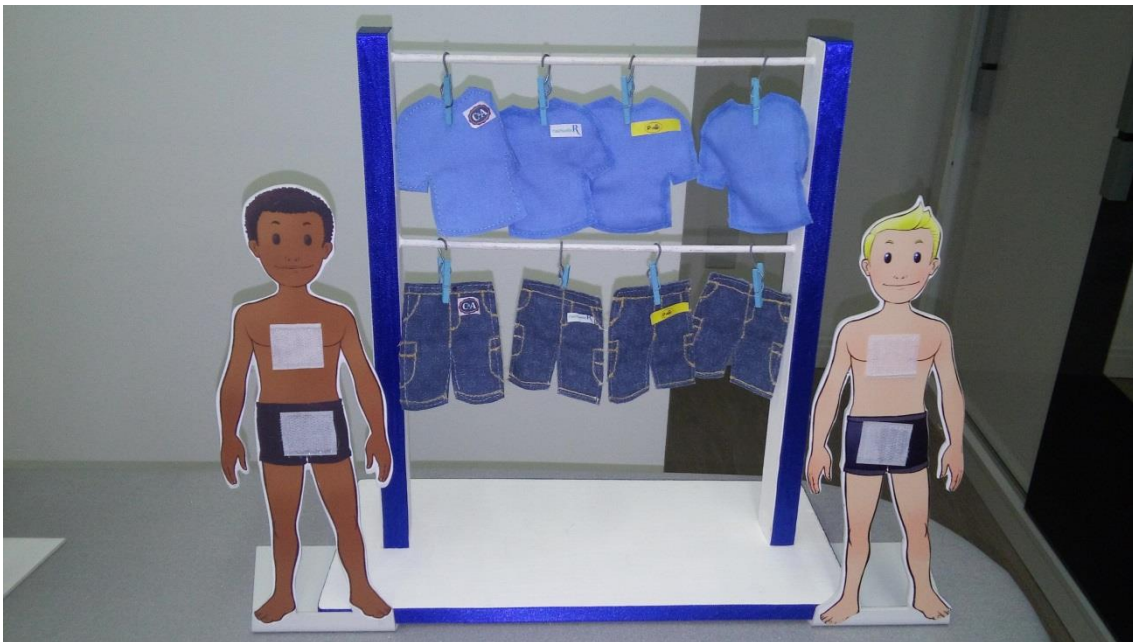
3 -

4 -

5 -

ANEXO VI- FOTOS DOS INSTRUMENTOS ESTUDO 2

BONECOS/BONECAS ESCOLAS PRIVADAS ESTUDO 2



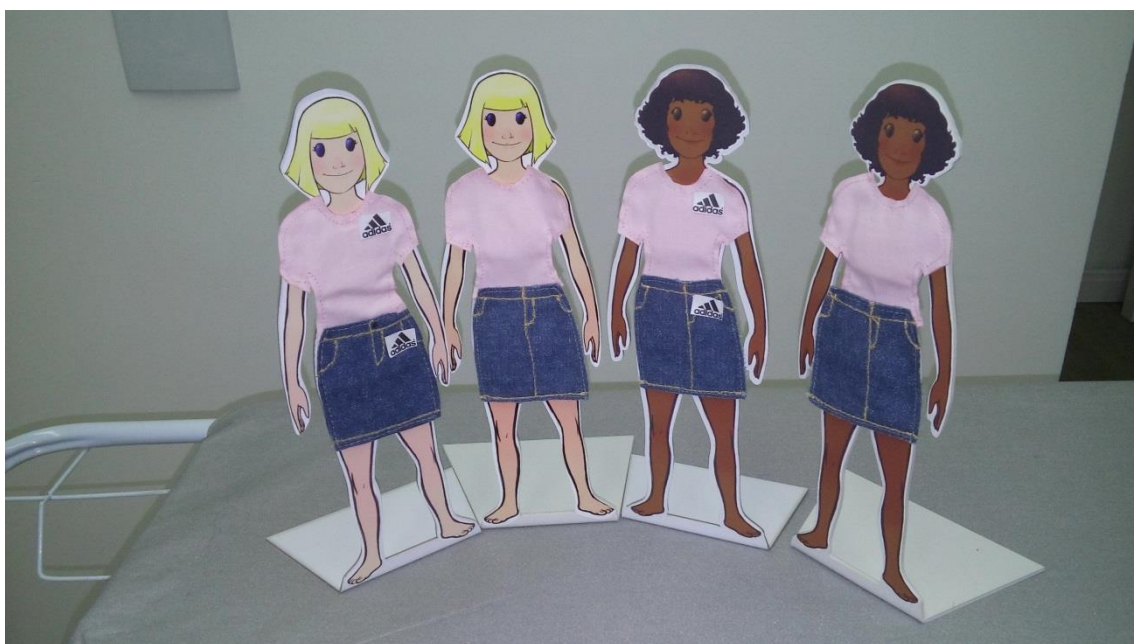
FOTOS DOS INSTRUMENTOS ESTUDO 2

BONECOS/BONECAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTUDO 2



ANEXO VII - FOTOS DOS INSTRUMENTOS ESTUDO 3

BONECOS/BONECAS ESTUDO 3



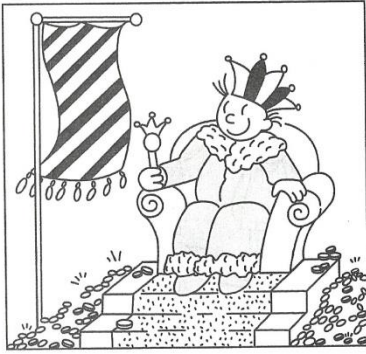
ANEXO VIII - CADERNO DE VALORES – INSTRUMENTO

ESTUDO 3


Dados sociodemográficos:

Sexo:

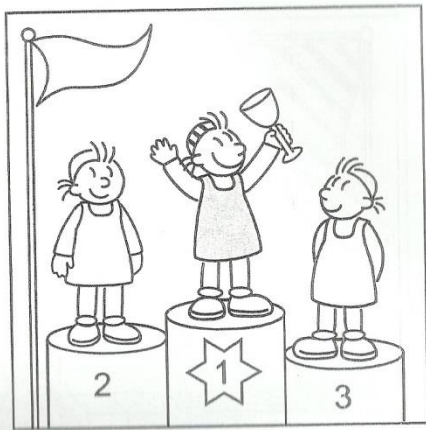
Idade:



Ser rico e poderoso



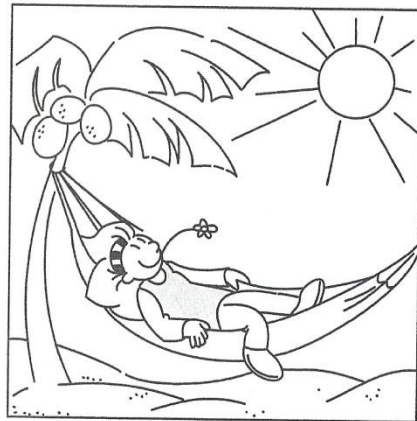
Nada importante Pouco importante Mais ou menos importante Importante Muito importante



Ser o melhor



Nada importante Pouco importante Mais ou menos importante Importante Muito importante



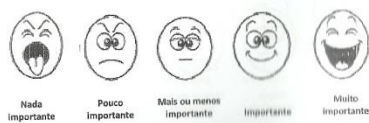
Aproveitar a vida



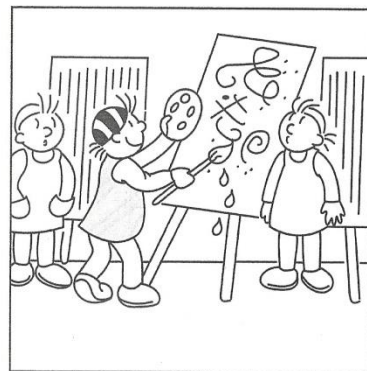
Nada importante Pouco importante Mais ou menos importante Importante Muito importante



Fazer coisas estimulantes e divertidas



Nada importante Pouco importante Mais ou menos importante Importante Muito importante



Ter imaginação



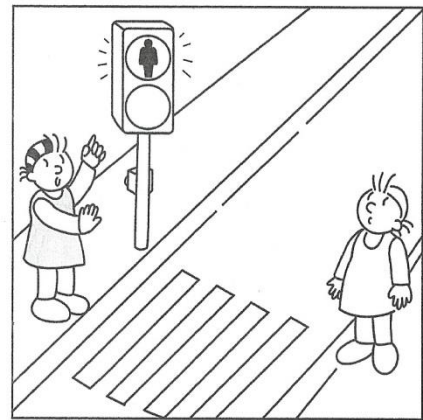
Nada importante Pouco importante Mais ou menos importante Importante Muito importante



Sentir-se protegido



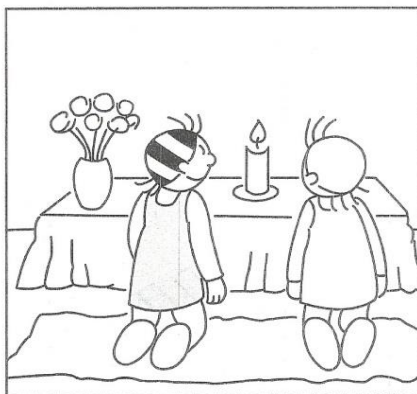
Nada importante Pouco importante Mais ou menos importante Importante Muito importante



Respeitar as regras



Nada importante Pouco importante Mais ou menos importante Importante Muito importante



Pensar em Deus



Nada importante Pouco importante Mais ou menos importante Importante Muito importante



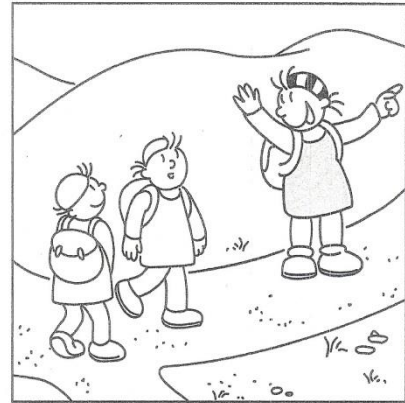
Ajudar os outros



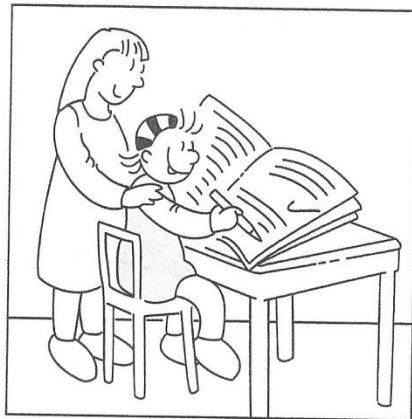
Nada importante Pouco importante Mais ou menos importante Importante Muito importante



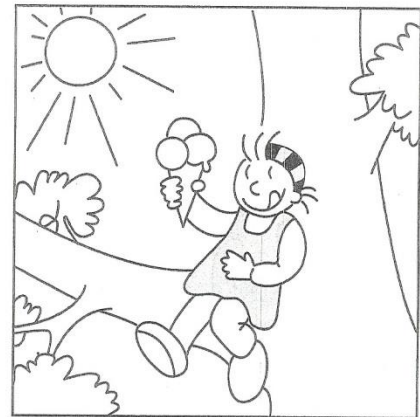
Fazer amizade com pessoas diferentes



Ser o líder



Mostrar o que sou capaz de fazer

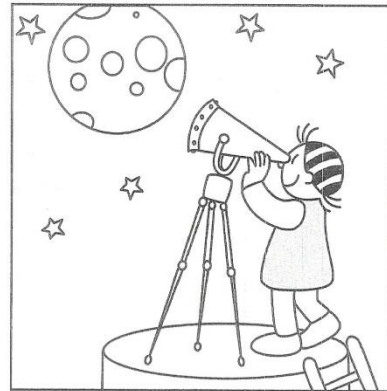


Sentir-me bem





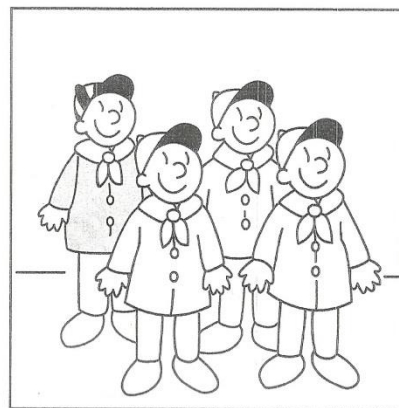
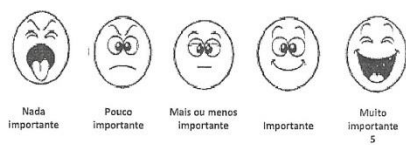
Viver aventuras



Descobrir coisas novas

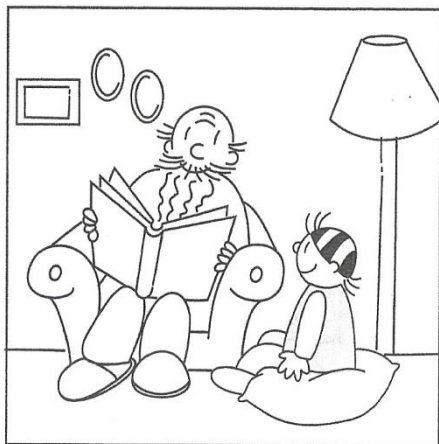


Estar seguro



Ser igual aos outros





Aprender com as pessoas mais velhas



Nada importante Pouco importante Mais ou menos importante Importante Muito importante



Fazer o bem aos outros



Nada importante Pouco importante Mais ou menos importante Importante Muito importante



Preocupar-se com a natureza



Nada importante Pouco importante Mais ou menos importante Importante Muito importante

ANEXO IX - EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DO INSTRUMENTO SOBRE VALORES INFANTIS NO BRASIL

Foi utilizado o pacote estatístico AMOS 18.0 para realizar análises fatoriais confirmatórias, tendo em conta a matriz de covariância e adotando o estimador ML (Máxima Verossimilhança). Para testar o ajuste do modelo proposto e compará-lo com modelos alternativos, utilizaram-se os seguintes indicadores: a razão do qui-quadrado pelos graus de liberdade (χ^2/gl), cujos valores menores do que 5 indicam um ajuste adequado do modelo; o *goodness of fit index* (GFI), o *adjusted goodness of fit index* (AGFI) e o *comparative fit index* (CFI), em que valores iguais ou superiores a 0,90 indicam ajuste bom; e o *root mean square error of approximation* (RMSEA), cujos valores de 0,06 ou menor indicam ajuste satisfatório, aceitando-se aqueles de até 0,10 (Garson, 2012). Além destes indicadores, a diferença de qui-quadrado ($\Delta\chi^2$) e o *expected cross-validation index* (ECVI) foram empregados para avaliar melhoras entre os modelos concorrentes testados. Valores significativos de $\Delta\chi^2$ e valores mais baixos de ECVI refletem um modelo com melhor ajuste (Garson, 2012).

Resultados

Foram realizadas análises confirmatórias, testando três diferentes modelos. Como primeiro modelo se considerou uma estrutura unifatorial. O segundo modelo testado apresentava quatro fatores com base nas duas dimensões ortogonais subjacentes aos tipos motivacionais. A primeira dimensão engloba os fatores de abertura à mudança e conservação; e a segunda dimensão engloba os valores de autopromoção e autotranscendência. O modelo três é composto por dez fatores com base no conteúdo motivacional subjacente a estes (Schwartz, 1992). Os índices de ajuste para os três modelos testados são apresentados na Tabela X.

Tabela X. Índices de ajuste dos modelos testados

Modelos	χ^2 (gl)	χ^2 /gl	GFI	AGFI	CFI	RMSEA (IC - 90%)	ECVI	$\Delta\chi^2$ (Δ gl)
Modelo 1	599,1 (179)	3,52	0,75	0,69	0,45	0,105 (0,096-0,114)	2,94	-
Modelo 2	360,6 (164)	2,19	0,87	0,83	0,75	0,072 (0,062-0,082)	1,96	238,5* (15)
Modelo 3	238,8 (125)	1,91	0,91	0,85	0,86	0,063 (0,051-0,075)	1,77	121,8* (39)

Nota: Modelo 1 = unifatorial; Modelo 2 = quatro fatores; Modelo 3 = 10 fatores; * $p < 0,001$.

O modelo 3 apresentou os melhores indicadores de ajuste em comparação com os modelos 1 e 2. Todavia, os índices de ajuste do modelo 2 estão dentro ou próximo daqueles recomendados na literatura. O teste de $\Delta\chi^2$ revelou uma diferença significativa entre os três modelos, indicando que o modelo 3, de menor qui-quadrado, é o que apresenta o melhor ajuste comparativo. Para os modelos 2 e 3, todos os λ foram superiores a 0,30, sendo estatisticamente diferentes de zero ($\lambda \neq 0$; $z > 1,96$, $p < 0,05$). Optamos por computar os índices de consistência interna, alfa de Cronbach (α) e homogeneidade (correlação média interitens, $r_{m.i}$), para os quatro fatores de segunda ordem (modelo 2), tendo em conta que a baixa quantidade de itens por fator no modelo 1 (dois itens por fator), influenciaria negativamente no alfa destes. Foram observados os seguintes valores: Abertura a mudança ($\alpha = 0,68$, $r_{m.i} = 0,26$), Conservação ($\alpha = 0,43$, $r_{m.i} = 0,11$), Autotranscendência ($\alpha = 0,55$, $r_{m.i} = 0,24$), Autopromoção ($\alpha = 0,72$, $r_{m.i} = 0,39$).